

**Univerzita Karlova**  
**Pedagogická fakulta**  
**Katedra Speciální pedagogiky**

## **Bakalářská práce**

**Využití četby v rámci rozvoje komunikačních schopností**

Usage of reading in the development of communication skills

Šárka Příbylová

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Mgr. Petr Kopečný, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

**2017**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Využití četby v rámci rozvoje komunikačních schopností“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 18. dubna, 2017

.....

Šárka Příbylová

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Mgr. Petru Kopečnému, Ph.D. za vedení bakalářské práce a poskytnuté cenné rady, které byly velmi přínosné. Dále za vstřícný přístup a množství času, který mi věnoval.

Dále bych ráda poděkovala vedení a pedagogům mateřské školy, kde jsem měla možnost uskutečnit výzkumné šetření. Děkuji jim za ochotu pomoci a rovněž za cenné rady a poskytnuté informace. V neposlední řadě děkuji za pomoc své rodině a přátelům, kteří mi byli při zpracování bakalářské práci velkou oporou.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se bude zaměřovat na využití dětské četby k rozšíření slovní zásoby. Bude sledovat a porovnávat slovní zásobu žáků běžné mateřské školy, kde je realizován projekt „Celé Česko čte dětem“. Teoretická část se bude zabývat vymezením pojmů souvisejících s touto tematikou. Také zde budou definovány čtyři jazykové roviny, zejména se zaměřením na lexikálně-sémantickou rovinu. Výzkumná část se pomocí kvalitativního výzkumu zaměří na žáky předškolního věku a na jejich slovní zásobu. Pokusí se porovnat, zda existují nějaké rozdíly mezi těmito žáky, co se slovní zásoby týče. Cílem práce bude analyzovat využití četby v procesu rozvoje slovní zásoby.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

lexikálně-sémantická rovina, dětská četba, předškolní věk, slovní zásoba, projekt „Celé Česko čte dětem“

## **ANNOTATION**

Bachelor thesis will focus on the usage of child reading to enlarge their vocabulary. It will observe and compare the vocabulary of pupils from a common kindergarten, that uses the project „Celé Česko čte dětem“. The theoretical part will focus on defining the terms related to this topic. Four language levels focused particularly on the lexical-semantic level, will also be defined in this section. The research part uses qualitative research to focus on the pupils and their vocabulary. It tries to assess whether there are some differences among those pupils and their vocabulary. The target of this thesis is to analyze the usage of reading in process of development vocabulary.

## **KEYWORDS**

lexical – semantic level, children's reading, preschool age, vocabulary, project „Celé Česko čte dětem“.

## Obsah

1	ÚVOD.....	6
2	VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ.....	8
2.1	Vývoj dětské řeči.....	9
2.2	Jazykové roviny, slovní zásoba.....	12
2.3	Narušená komunikační schopnost.....	15
3	ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	19
3.1	Etapy čtenářství u dítěte .....	20
3.2	Projekty na podporu dětského čtenářství .....	21
3.3	Komunikační kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu předškolní výchovy.....	25
4	ANALÝZA PROJEKTU ZAMĚŘENÉHO NA VYUŽITÍ ČETBY V RÁMCI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ .....	29
4.1	Cíle a metodologie .....	29
4.2	Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření .....	30
4.3	Vlastní šetření.....	31
4.4	Závěry šetření.....	43
5	ZÁVĚR.....	46
6	SHRNUTÍ.....	48
7	SUMMARY .....	49
8	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....	50
9	SEZNAM PŘÍLOH .....	53

# 1 ÚVOD

Cílem bakalářské práce je analyzovat využití četby v rozvoji komunikačních schopností, převážně díky projektu „Celé Česko čte dětem“. Tento projekt se zaměřuje na propagaci čtenářství v mateřských a základních školách především způsobem osvěty rodičů a nejbližších příbuzných dítěte. Posláním této společnosti je budovat pevné vztahy v rodině prostřednictvím společného čtení. Pravidelné předčítání má obrovský vliv na paměť a představivost dítěte, emocionální zdraví a utváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. Hlavní body projektu jsou:

- pravidelné předčítání (každý den 20 minut);
- číst co nejdéle i těm dětem, které již dokážou číst samy;
- číst by měli převážně tatínkové – jelikož většina učitelů na školách jsou ženy a chlapci si spojují čtení s ženami a prací ve škole, proto by rané zapojení otce do četby mohlo dát knihám v očích chlapce stejné postavení jako například u sportu.

Úvodní kapitola stručně seznamuje s obsahem bakalářské práce. Druhá i třetí kapitola bakalářské práce se zabývají daným tématem a vychází ze studia odborné literatury. Poslední kapitola se věnuje realizovanému výzkumnému šetření.

První kapitola se zabývá vývojem komunikačních schopností. Zaměřuje se na vývoj dětské řeči, který se dělí na přípravné řečové období a vlastní vývoj řeči. Dále jsou zde popsány jazykové roviny se zvláštním zaměřením na lexikálně-sémantickou rovinu, na kterou se tato bakalářská práce orientuje. Dále navazuje část věnující se rozvoji slovní zásoby. V poslední části této kapitoly je stručně popsána narušená komunikační schopnost.

Druhá kapitola se zaměřuje na čtenářství u dětí předškolního věku. Popisuje etapy čtenářství u dítěte, které se dělí na předčtenářské a čtenářské období. Podle mezinárodního šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), které je zaměřené na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol, je v České republice nejnižší obliba čtení. Čtenářská gramotnost je v tomto šetření chápána jako tvořivý a interaktivní proces, kde se klade důraz na funkční povahu čtení. Také zde vysvětluje pojem předčtenářská gramotnost a jsou zde popsány faktory, které ovlivňují její rozvoj. Dále popisuje projekty na podporu čtenářství u dítěte se zvláštním zaměřením na projekt „Celé Česko čte dětem“, který je pro tuto práci stěžejní. Na konci kapitoly je věnovaná pozornost komunikační kompetenci v rámcově vzdělávacím programu předškolního věku.

Třetí kapitola popisuje průběh a výsledky výzkumného šetření zaměřeného na četbu a s ní spojený rozvoj komunikačních schopností. Šetření probíhalo v mateřské škole, kde je realizován projekt „Celé Česko čte dětem“. Cílů výzkumného šetření bylo dosaženo kvalitativním výzkumným šetřením s využitím technik zúčastněného pozorování, polostrukturovaného i strukturovaného rozhovoru a analýzy výsledků činnosti.

## 2 VÝVOJ KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ

Když se zaměříme na slovo „komunikace“, jedná se o komplexní pojem, který v literatuře nemá jednotnou definici a vyskytuje se v mnoha vědních disciplínách (Klenková, 2006). Karasová (2007) tvrdí, že potřeba komunikace je pro každého člověka zásadní a nelze bez ní navazovat sociální vztahy. Slovo komunikace je z latinského slova „communicatio“, což znamená spojování, sdělování, přenos. Na komunikaci se podílí **komunikátor** (autor sdělení) a **komunikant** (příjemce sdělení, adresát). Mezi funkce komunikace patří informovat, instruovat, vzájemně se domluvit, přesvědčit někoho o něčem, navázat kontakt, předvést se a další. Fáze komunikace jsou:

- ideová geneze – v mysli komentátora vzniká obsah, který chce sdělit;
- zakódování – komunikátor kóduje myšlenku do slov nebo znaků;
- přenos – komunikátor vysílá sdělení k příjemci;
- příjem – komunikant přijímá sdělení;
- dekodování – komunikant dekoduje sdělení a interpretuje jej;
- akce – komunikant reaguje na sdělení.

Komunikace se dělí podle různých hledisek. Sovák (1980 sec. cit. Bytešníková, 2012) diferencoval v 80. letech tři formy komunikace. Jde o komunikaci **intraindividuální**, neboli vázanou na vnitřní prostředí, **extraindividuální**, jež je vázána na přírodní prostředí, a **interindividuální**, která se dále dělí na verbální a nonverbální.

Jak ve své publikaci uvádí Bytešníková (2012, s.12): Lurijs popisuje čtyři etapy řečového sdělení „*První etapa zahrnuje potřebu nebo motiv vyjádřit v řečové komunikaci daný obsah. Druhá etapa řečového sdělení je záměr výpovědi, v němž se vytváří základní struktura budoucí výpovědi a utváří obecný subjektivní smysl výpovědi...*“. Třetí etapa je označována jako etapa vnitřní řeči. Poslední etapa je plynulá vnější řečová promluva.

Verbální komunikace je symbolická interakce, jejímž základem je jazyk, což je systém znaků a symbolů, který umožňuje dorozumívání mezi lidmi. Věda, která se zabývá jazykem, se nazývá lingvistika a v současné době existuje asi 700 živých jazyků. Verbální komunikace může být realizovaná řečí mluvenou nebo psanou (Belz, 2011). Řeč je zvukový, artikulovaný projev jazyka, který slouží ke vzájemné komunikaci, umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení (Bednářová & Šmardová, 2010). Za charakteristické znaky řeči jsou považovány individualita a socializace.

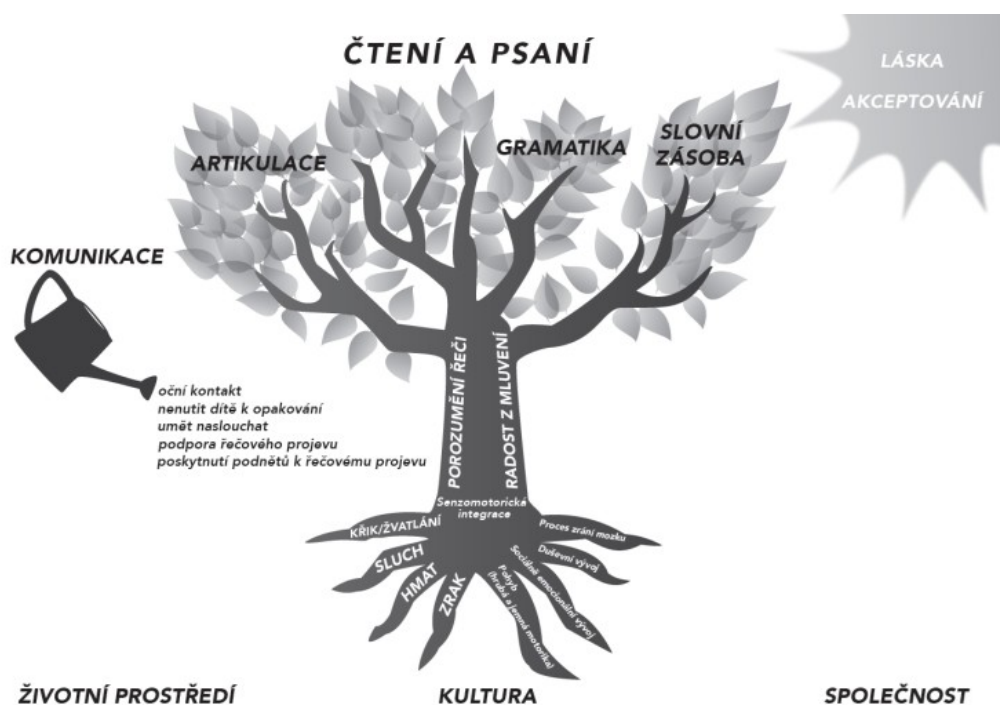


Novák (1997, sec. cit. Bytešníková, 2012) podotýká, že řeč má dvě základní struktury, a to **hlubokou**, která zahrnuje sémantický obsah řeči, a **povrchovou**, která zahrnuje realizace fonetické a fonologické. Součástí verbální komunikace jsou i tzv. paralingvistické prostředky, které označují zvukové charakteristiky hlasu a formální charakter řeči.

Nonverbální komunikace (neverbální, neslovní, mimoslovní) je mimoslovní sdělování informací prostřednictvím gestiky (gesta), mimiky (výrazy obličeje), postojů, pohledů, haptiky (doteky) a proxemiky (vzdálenosti), kterou udržujeme při dorozumívání s druhými lidmi. Je považována za expresivnější formu komunikace. Člověk často své pocity a emoce vyjadřuje objektivněji neverbálně, než verbálně (Lansdorf, 2015). Albert Mehrabian se domnívá, že z nonverbální komunikace získáme až 55% informací, kdežto ze slov 7%. Tón a barva hlasu tvoří 38% informací (Bytešníková, 2007). Rozlišujeme vzorce chování kulturně závislé (naučené) a kulturně nezávislé, tzv. dědičné (Belz, 2011).

## 2.1 Vývoj dětské řeči

Jazykový strom tvoří několik částí. **Kořeny** symbolizují vývojové procesy, jimiž musí dítě projít, aby bylo schopno rozumět řeči a následně ji aktivně používat. **Kmen** je radost z řečového projevu a porozumění řeči. Důležitá je zde reakce okolí dítěte na řeč. **Koruna** je tvořena třemi oblastmi: slovní zásobou, artikulací a gramatikou. K rozvoji těchto oblastí dochází postupně a jde o individuální procesy. Vrchol koruny symbolizuje dosažení schopnosti číst a psát. **Voda** znázorňuje chování, které podporuje řečový projev dítěte (například oční kontakt). **Slunce** je skutečnost, že je pro správný vývoj nezbytné, aby rodiče dokázali dítě přijmout takové, jaké je, a poskytovali mu dostatek lásky. **Země** vyjadřuje životní prostředí, kulturu a společnost, ve které dítě vyrůstá (Bytešníková, 2012).



Obr. 1: Jazykový strom – přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu (Wendlandt, 2000)

**Vývoj dětské řeči** lze rozdělit mnoha způsoby. Lechta (1990) vývoj řeči rozděluje na období pragmatizace (do prvního roku života), sémantizace (první až druhý rok života), lexemizace (druhý až třetí rok života), gramatizace (třetí až čtvrtý rok života) a intelektualizace (po čtvrtém roce života).

Klíčové období je vývojové období do šestého roku, přičemž za nejdůležitější je považováno období do třetího až čtvrtého roku. Ontogeneze řeči probíhá v jednotlivých stádiích, která mohou trvat různě dlouho. Ve vývoji řeči může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace, ale žádné období nesmí být vynecháno. Lze rozlišit tzv. preverbální období a vlastní vývoj řeči. Předjazykové období v pravém slova smyslu není. Slyšící děti jsou s jazykem v kontaktu od prenatálního období. Již před narozením zpracovávají a rozlišují řečové zvuky a zkušenost se zvuky se ukládá, tudíž dochází k nějaké formě učení (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

**Preverbální období**, neboli přípravná stadia vývoje řeči, probíhá přibližně do prvního roku života, do vyslovení prvního slova (Lechta, 2011). V tomto období si dítě osvojuje dovednosti a návyky jako je sání, polykání a žvýkání, které jsou velmi důležité pro další rozvoj řeči.

Prvním komunikačním projevem novorozence je **křik**, což je hlasový reflex vyvolaný například změnou prostředí nebo teploty. V prvních týdnech je křik jednotvárný a jde zejména o projev nespokojenosti. Mezi druhým a třetím týdnem přichází reflexivní úsměv, který se později změní na úsměv na podnět. V šestém týdnu se hlasový projev dítěte mění a křik nabývá na intenzitě a rozsahu. Nejprve má křik **tvrdý hlasový začátek**, což je signál pro nelibost, bolest, odpor a lze ho jednoznačně nazvat pláčem. Naproti tomu **měkký hlasový začátek** vyjadřuje spokojenost. Zvuky v tomto stadiu jsou nazývány **broukáním**, které má přivolávací funkci (Kutálková, 2009).

Další fáze je stadium **pudového žvatlání**. Kojenec řečovými orgány vykonává pohyby podobné jako při příjmu potravy a doprovází je zvukem, proto je toto období považováno za „hru s mluvidly“ (Navrátilová, 2006). Kojenec vydává takzvané prahlásky neboli zvučky, které někdy připomínají hlásky nebo slova, a někdy se jedná o mlaskání či písknutí. Jde o reflexní děj, který se vyskytuje i u neslyšících dětí. Ve čtvrtém až šestém měsíci dítě reaguje na známé hlasy, zejména na hlas matky. Následně v šestém až osmém měsíci následuje období známé jako **napodobivé žvatlání**, což je považováno za první kritický moment, protože se nevyskytuje u neslyšících dětí. Dítě začíná napodobovat zvuky, které samo vydává a imituje okolí. Také spojuje některé samohlásky a souhlásky (ma-ma), které se ale nedají považovat za slova (Bytešníková, 2012).

Mezi desátým a dvanáctým měsícem života nastupuje stadium **období rozumění řeči**. Jsou zde počátky slovní zásoby a dítě se učí rozumět prvním básničkám. Dívky většinou začínají mluvit dříve než chlapci, u kterých k prvním slovům dochází někdy okolo druhého roku, nebo později (Kutálková, 2010). Stále má v tomto období velkou zásluhu mimika mluvícího (Sovák, 1978).

**Vlastní vývoj řeči** se dělí do čtyř stadií. První stadium je **stadium emocionálně volní**, které se objevuje přibližně v jednom roce věku dítěte. Dítě vyjadřuje přání a emoce. Také používá jednoslovné věty, kdy jedno slovo plní funkci celých vět (Pá). Používá zejména podstatná jména a převažuje zde pasivní slovní zásoba (Bytešníková, 2012). Dále navazuje **stadium egocentrického vývoje řeči**, kdy dítě převážně napodobuje dospělé osoby. Následuje **stadium asociačně reprodukcí**, kdy slova mají pojmenovávací funkci a dítě označuje určitými výrazy konkrétní osoby a věci ve svém okolí. Tato označení následně přenáší na jevy podobné. Mezi druhým a třetím rokem nastává **stadium rozvoje komunikační řeči**, kdy dochází k prudkému rozvoji komunikačních

dovedností a dítě pomocí řeči uspokojuje své potřeby. Také prožívá frustraci v případě neúspěšného pokusu o komunikaci. Následuje **stadium logických pojmů**, ve kterém dochází k osvojování náročných myšlenkových operací a slovní zásoba je asi tisíc slov. V tomto období také nastupuje druhý věk otázek „Proč?“ „Kdy?“. Na přelomu třetího a čtvrtého roku nastupuje **stadium intelektualizace řeči**, které trvá až do dospělosti. Dochází k vývoji po stránce logické, kdy dítě chápe obsah slov, rozšiřuje slovní zásobu a rozlišuje pojmy abstraktní a konkrétní (Bytešníková 2012, Kutálková 2009, Klenková, 2006).

## 2.2 Jazykové roviny, slovní zásoba

Podle Dvořáka (1998, sec. cit. Bytešníková, 2012) je jazyková rovina považována za dílčí systém jazyka a je charakterizována specifickými základními jednotkami. Existují čtyři jazykové roviny, které se vzájemně prolínají, a to rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická.

**Foneticko-fonologická rovina** je nejvíce prozkoumaná a zabývá se zvukovou stránkou řečového projevu, což zahrnuje například diferenciaci zvukově stejných a rozdílných slov. Základní jednotky jsou hlásky neboli fonémy (Gruberová, 2010). Jak uvádí Bytešníková (2012) deficity v této rovině mohou ztěžovat vzájemný styk se svým okolím, jelikož nedokonalá výslovnost na sebe strhuje pozornost a okolí se častěji zaměřuje na nedostatky ve výslovnosti, namísto samotného obsahu. Pořadí fixace hlásek je důležité z diagnostického a terapeutického aspektu. Nejprve se fixují vokály (samohlásky), kdy se nejčastěji první upevní artikulace vokálu *a*. Naopak nejpozději se fixují vokály *u* a *i*. Když dojde k ustálení artikulace všech vokálů, začínají se fixovat diftongy (dvojhlásky) jako *au*, *eu*, *ou* (Bytešníková, 2012). Rozvoj správné výslovnosti jde cestou nejmenší námahy od artikulačně nejlehčích hlásek, což je B, M, P, T, D, N po hlásky nenáročnější například R, Ř, Z, S, C, Č, Ž, Š. Všechny hlásky dítě rozlišuje v šestém, maximálně osmém roce (Bednářová & Šmardová, 2011).

**Morfologicko-syntaktická rovina** je také označována jako gramatická rovina, jelikož tato rovina se vztahuje na uplatňování gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov a vět a slovosled. Tuto rovinu lze začít zkoumat kolem prvního roku života, kdy nastupuje vlastní vývoj řeči. Nejprve se začínají používat podstatná jména a poté

slovesa. Přídavná jména a zájmena se začínají používat mezi druhým a třetím rokem a nejpozději se užívají číslovky, předložky a spojky (Klenková, 2006).

**Pragmatická rovina** sleduje schopnosti jedince realizovat komunikační záměr a schopnost používat jazyk v různých komunikačních situacích. Tato rovina se zabývá sociálními a psychologickými aspekty komunikace. Po třetím roce je u dítěte nápadná stále větší snaha komunikovat (Slováková, 2007). Okolo čtvrtého roku života potom dítě komunikuje adekvátně v různých situacích, což zahrnuje tykání a vykání (Bytešníková, 2012, Bednářová & Šmardová, 2010).

**Lexikálně-sémantická rovina** se zabývá pasivní i aktivní slovní zásobou, porozuměním významu slov, které se vztahují ke konkrétním činnostem, předmětům nebo vlastnostem. Pasivní slovní zásoba (tzv. perceptivní složka), se zabývá porozuměním řeči, přičemž aktivní slovní zásoba (tzv. expresivní složka) obsahuje vyjadřování a aktivní používání jednotlivých slov (Bednářová & Šmardová, 2010, Bytešníková, 2012).

### **Rozvoj lexikálně-sémantické roviny**

Jak uvádí Bytešníková (2012, s.75): „*Lexikálně sémantický subsystém jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením. Zkoumáním zmíněného podsystému se zabývá obor lexikologie, který se zaměřuje na slovní zásobu jako celek i na vztahy mezi jejími prvky (Pokorný, 1991). Základní jednotkou lexikálního systému je slovo (lexém).*“ J. Slowik (2007, s. 86) uvádí, že: „*Základní kámen komunikace mluvenou řečí představuje **slovo**, řecky „logos“, které je v původním smyslu nositelem myšlenky*“.

Lexikologie je vědecká disciplína, která se zabývá slovní zásobou a jejím užíváním. Dále se dělí na **onomastiku**, která se zabývá vlastními jmény, **sémantiku**, zkoumající významy slov a slovních spojení, **onomaziologii** zabývající se pojmenováním, **etymologií**, která se zabývá vysvětlením původu slov a na **lexikologii**, což je nauka o slovníku.

Rozvoj slovní zásoby probíhá během celého života v závislosti na faktorech jako je úroveň intelektu, prostředí, individuální schopnosti (Bytešníková, 2012). Pasivní slovní zásoba je již od počátku vývoje řeči větší, než aktivní slovní zásoba, a to konkrétně o jednu třetinu.

Věk	Průměrný počet slov
1 rok	5-7
1,5	70
2	270-300
2,5	350-450
3	1000
3,5	1200
4	1500
5	2000
6	2500-3000

Tab. 1: Průměrný počet slov v závislosti na věku dítěte (Klenková, J., 2000, s. 15)

Pasivní slovní zásoba se objevuje již kolem desátého měsíce života. V tomto období se také začíná rozvíjet lexikálně-sémantická rovina a dítě je schopné odpovědět motorickou reakcí na jednoduchou slovní výzvu (Klenková, 2010).

Aktivní slovní zásoba se začíná vyvíjet na základě pasivní slovní zásoby kolem prvního roku života, tudíž když se dítě pokouší o první kroky, často se objeví i první slovo. První slova jsou často onomatopoeia, neboli zvukomalebná citoslovce, která představují zvuky kolem nás. Mezi prvním a druhým rokem života mluví děti hlavně o lidech, zvířatech, jídle, částech těla, vozidlech a částech domácnosti (Bytešníková, 2012). Verbální způsob komunikace začíná postupně převládat nad nonverbální komunikací.

V tomto období také dochází k tzv. hypergeneralizaci, kdy dítě jedno slovo chápe všeobecně, takže například slovem „hať“ označuje vše, co je chlupaté a má čtyři nohy. S rostoucí slovní zásobou, může nastat opačný proces, a to tzv. hyperdiferenciace, kdy dítě určité slovo považuje pouze za název jedné určité věci. Takže například slovem „mama“ chápe jen svoji maminku. V tomto období se také objevuje „první a druhý věk otázek“, kdy podle Piageta v období prvního věku otázek dochází k přechodu od senzomotorického stadia ke stadiu symbolickému. Také dochází ke třetí funkci (kromě expresivní a regulativní), a to funkci zástupové (znakové), která zastupuje objekt, který není přítomen. Před nástupem do školy by dítě mělo vhodně užívat **synonyma**, což jsou slova stejného

výrazu, která znějí jinak (moc – hodně, velmi), **homonyma**, která stejně znějí, ale mají jiný význam (koruna – platidlo, na stromě, královská) a **antonyma**, což jsou pojmy s opačným významem (pěkný – ošklivý). Také se učí ovládat **vztah nadřazenosti pojmů** (jablko, hruška, pomeranč – ovoce) a **vztah podřizenosti pojmů** (zvířata – pes, kůň, kočka).

V mateřských školách jsou speciální vzdělávací programy pro rozvoj jazykových schopností. Již v roce 1984 byl u nás *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, který byl zpracován do čtyř okruhů, a to rozvíjení slovní zásoby, důraz na spisovnou a zřetelnou výslovnost, osvojování si gramatiky a rozvíjení souvislého vyjadřování. Nyní platí *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. V návaznosti na tento program si každá mateřská škola vypracuje vlastní školní vzdělávací program tak, aby dané škole vyhovoval (Průcha, 2011).

Provádějí se i testy pasivní a aktivní slovní zásoby. Mezi nejznámější test pasivní slovní zásoby patří americký *Peabody Picture Vocabulary test* (aktuální verze – *PPVT-IV*). V testu jde o to, že examinátor ukazuje probandovi podnětové karty a vždy se ptá na určité slovo, přičemž proband má ukázat na obrázek, který danému slovu odpovídá. Hlavní výhodou tohoto a podobných testů je relativně snadná administrace a zajímavost pro děti. Nejjednodušší způsob zjišťování pasivní slovní zásoby u dospělých je zeptat se na význam slova. Nevyžaduje to žádné pomůcky a je možné se zeptat i na slova, která jdou těžce zobrazit. U nejmladších dětí, které nechtějí spolupracovat, nebo mají strach z cizích lidí, se rozvinuly rodičovské dotazníky, které zjišťují různé aspekty chování dětí. (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Testy aktivní slovní zásoby jsou často založeny na obrázcích, na kterých mají zkoumané osoby nalézt slovo, které odpovídá ukázanému předmětu nebo ději. U nás je to například *Obrázkově-slovníková zkouška* O. Kondáše, v rámci které mají děti pojmenovat předložené obrázky.

## 2.3 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopnost definuje Lechta (1990, sec. cit. Bytešníková, 2012) takto: „Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, pokud některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru“. Narušení se může týkat verbální i neverbální, receptivní

i expresivní složky komunikace, a také grafické či mluvené formy (Bytešníková, 2012). Může také negativně ovlivnit společenské uplatnění nebo výběr povolání jedince (Vyštejn, 1995).

K určení etiologie narušené komunikační schopnosti se využívá časové a lokalizační hledisko. Z hlediska času mohou být příčiny prenatální (před narozením), perinatální (při porodu) a postnatální (po narození). Pokud jde o hledisko lokalizační, nejčastější příčiny jsou genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky a mnoho dalších (Klenková, 2006).

Narušení komunikační schopnosti může být úplné (totální) nebo částečné (parciální). Lechta (2003, sec. cit. Klenková, 2006) dělí narušenou komunikační schopnost do 10 základních kategorií: vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení fluence řeči (tumultus sermonis, balbuties), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči.

Opožděný vývoj řeči představuje absenci jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k věku dítěte. Dítě pojmenovává podstatně později než je běžné, ale je důležité, aby dítě mělo snahu komunikovat. Pokud jde o prosté opoždění vývoje řeči, v dalším průběhu se řeč obvykle vyrovná průměru. Zapotřebí je však cílená stimulace a vytvoření optimálních podmínek, aby se vývoj vyrovnal (Bytešníková, 2012).

Kutálková (2010) dodává, že ve věku tří let končí období prodloužené fyziologické nemluvnosti a pokud dítě i nadále mluví podstatně méně, než je v tomto věku běžné, už se jedná o opožděný vývoj řeči a dítě jednoznačně patří do odborné péče. Je však potřeba vyšetřit sluch a dále ověřit, zda reaguje na běžné výzvy. Opožděný vývoj řeči může mít vliv jak na formování osobnosti dítěte, hlavně v oblasti sociálních vztahů, tak i na rozvoj psychických a rozumových schopností (Bytešníková, 2012).

Mezi příčiny opožděného vývoje řeči patří **sociální prostředí**, kdy se dítě dožaduje kontaktu, ale jeho signály nejsou vyslyšeny. Dále je to **dědičnost**, která se na vzniku podílí nejméně jednou třetinou. Patří sem také **nedostatek mluvního kontaktu**, kdy rodiče na dítě nemají čas, **nadbytek péče o řeč**, kdy dítě jen naznačí, co potřebuje a rodina mu to hned splní, **nedostatky ve zrakovém vnímání**, které mohou způsobit přechodné



opožďení vývoje řeči, ale podstatnější je **sluch**, který může způsobit i změny v kvalitě řeči (Klenková, 2006).

Aby se předešlo opožděnému vývoji řeči, Kutálková (2009) uvádí pravidla pro řízení fyziologického vývoje řeči, mezi které patří: dostatek přiměřených podnětů, respektovat věk dítěte a dosažený vývojový stupeň, zaměřit se na zájmy dítěte, pochválit, být trpělivý a rozvíjet smyslové vnímání.

**Vývojová dysfázie** je považována za specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného poškození mozku, konkrétně řečových zón. Tato porucha může postihovat jazykové schopnosti a přitom nemusí být výrazněji narušen intelekt (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Vývojová dysfázie je v Mezinárodní klasifikaci nemocí zařazena mezi specifické poruchy vývoje řeči a jazyka.

Postiženy mohou být všechny jazykové roviny, nejprve jsou však viditelné v morfologicko-syntaktické rovině, jelikož tato rovina je nejpřesnější indikátor narušeného vývoje řeči (Bytešníková, 2012). Mezi další příznaky se řadí například: obsahově chudá řeč, malá slovní zásoba, stereotypní a nenápadité formulace, záměny slov, a mnoho dalších.

**Dyslalie**, je nejčastější narušení komunikačních schopností, které patří společně s dysartrií k poruchám artikulace. Vyskytuje se častěji u chlapců a nejčastější druh dyslalie je sigmatismus (nesprávná výslovnost sykavek). Lechta (2011) definuje dyslalii jako neschopnost používat jednotlivé hlásky či skupiny hlásek v komunikaci podle jazykových norem. Nejčastější příčiny jsou: dědičnost (hlavně nespecifická), narušená sluchová nebo zraková percepce, organické nálezy na mluvidlech, poškození centrálního nervového systému, negativní vliv prostředí a další postižení.

**U vývojové dysartrie** jde o narušení artikulace jako celku, při které je narušena fonace, respirace a je zde výskyt dysprozodie (Bytešníková, 2007). Postižení řeči tedy vzniká v oblasti vlastní realizace. Dysartrie ovlivňuje verbální i neverbální komunikaci a socializaci dítěte. Anartrie je nejtěžší stupeň dysartrie a je charakteristická neschopností verbální komunikace (Klenková, 2006).

Mezi poruchy plynulosti a tempa řeči patří koktavost a breptavost. Dále jsou zde poruchy zvuku řeči, kam řadíme huhňavost, palatolalii a (s)elektivní mutismus, který bývá pokládán

za hraniční problematiku mezi psychiatrií, psychologii, foniatrií a logopedií (Klenková, 2006).

*Druhá kapitola nejprve definuje komunikaci a zmiňuje její funkce a jednotlivé fáze komunikace. Dále je v této práci komunikace rozdělena na verbální a neverbální, přičemž, každá složka je zde detailněji rozepsána. Následuje podkapitola s názvem „Vývoj dětské řeči“, kde jsou popsána vývojová stadia, a to v neverbálním období a v období vlastního vývoje řeči. Další podkapitola se týká slovní zásoby a jazykových rovin. Jazykové roviny jsou zde podrobněji popsány se zvláštním zaměřením na lexikálně-sémantickou rovinu a její rozvoj. Slovní zásoba je zde rozdělena na aktivní a pasivní a jsou zde uvedeny i vybrané testy na aktivní a pasivní slovní zásobu. V závěru druhé kapitoly je popsána narušená komunikační schopnost, konkrétněji vývojová dysfázie, dyslalie a vývojová dysartrie.*

### 3 ČTENÁŘSTVÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Četba knih je pro děti velice důležitá a bez pohádek si ani nedovedeme představit dětství. Předčítání pohádek je také velice důležité pro rozvoj vztahu mezi dítětem a rodičem. Dále roste slovní zásoba a četba poskytuje dítěti zábavu a poučení (Matoušková, 2015). Terapie četbou je také zařazena mezi metody psychoterapie a je označována jako biblioterapie, která má léčivé účinky nejen na děti, ale i na dospělé.

V dnešní zrychlené době nemá spousta rodičů čas, aby dětem četla, a raději dítě posadí k televizi nebo tabletu, což četbu ovšem rozhodně nenahradí. Proto v České republice vzniká řada projektů na podporu dětského čtenářství, o kterých se bude bakalářská práce později zmiňovat. Hlavně je tedy důležité s dětmi o pohádce diskutovat a ptát se jich, co se jim na pohádce líbilo.

Co se týče přímo **pohádek**, tak mezi základní funkce patří vnést smysl a řád do (pro děti) chaotického světa, kterému nerozumí. Pohádky rozvíjí dětskou představivost, napomáhají rozvoji inteligence i citového prožívání a krátké pohádky dávají dítěti pocit jistoty. Také poučují děti například o dobru a zlu, což by bez pohádky bylo velice náročné. Nesmírně důležitý pro duševní rozvoj dětí je také tzv. pohádkový optimismus. Většina pohádek začíná harmonickou situací, poté následuje zvrat, harmonie je porušena, načež se objeví symboly zla jako pýcha, zloba, hloupost, žárlivost. Vždy však musí zvítězit dobro nad zlem, takže dojde k obratu a přicházejí poslové křesťanských ctností jako je pokora, statečnost, láska, pravdomluvnost, obětavost a oddanost. Každý dobrý skutek bude odměněn a každá špatnost bude potrestána (Streit, 1992).

V pohádkách se například také píše o vztazích v rodině. Například v Popelce jde o sourozeneckou rivalitu, v Červené Karkulce o pokušení a v Perníkové chaloupce je příběh o sourozenecké solidaritě. Také čerti jsou v pohádkách důležití, jelikož představují temné stránky člověka a jsou chápány jako vykonavatelé trestu. Dítě si tedy může do postavy čerta promítnout svoje vlastní temné stránky a agrese a tyto pocity se mu vracejí v podobě strachu z trestů nad spáchanými činy (Černoušek, 1990). Naopak kladní hrdinové se pro děti stávají vzorem.

### 3.1 Etapy čtenářství u dítěte

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textům a přemýšlet o nich. Jedna z definic formulovaná v rámci mezinárodního výzkumu OECD PISA v roce 2009 zní následovně: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti“ (Marušák, 2012, s. 13). Rozvíjí se již v předškolním věku dítěte, ale lze ji rozvíjet pouze čtením, což je velmi pomalý a dlouhodobý proces (Wildová, 2012). Pokud dítě nezvládá čtení v prvních ročnících, velice mu to ztíží přístup k dalšímu vzdělávání. Na dítě působí celá řada faktorů, které ovlivňují jeho čtenářskou gramotnost. Mezi nejdůležitější patří rodinné prostředí.

Rozlišuje se období negramotnosti (0-6 let), období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka) a období funkční gramotnosti (15 let a více). První náznaky zájmu u dítěte o gramotnost jsou, když manipulují s knihami a časopisy, všímají si rodičů a jejich práce s dopisy, vzkazy a podobně (Crlíková, 2014).

#### Předčtenářské období

Toto období se nazývá předčtenářské, jelikož jde o dobu, kdy dítě ještě neumí číst. Většinou se jedná o období před vstupem do první třídy základní školy. Nejprve děti dostávají leporela a okolo prvního roku života se zajímají o jednoduché obrázky a otáčí stránky knížky. Ve třech letech hledají v knížkách děj a symboliku. V tomto období by také rodiče měli začít dětem předčítat. Naopak negativně na děti působí nepodnětné prostředí a nedostatek času rodičů.

Je velice důležité, aby děti viděly, že jejich rodiče mají také o četbu zájem a často jim předčítali. Roste tím pravděpodobnost, že děti budou mít stejně kladný postoj k četbě. Vnitřní faktory a genetické predispozice mají vliv na rozvoj předčtenářské gramotnosti, ale i vnější faktory mají nezanedbatelný vliv. Mezi vnější faktory patří sociální prostředí a to hlavně rodina a mateřská škola. Naopak mezi vnitřní faktory patří již zmíněné genetické predispozice, motivace a intelekt.

#### Čtenářské období

Čtení je velice důležité a je základem jak pro celoživotní vzdělávání, tak pro osobní život dítěte. Panel pro čtenářskou gramotnost ve Výzkumném ústavu pedagogickém (VÚP) uvádí, že: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka

*vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“* (Marušák, 2012). Osvojování čtenářské gramotnosti je proces aktivní, dynamický, dlouhodobý a mnohohrstevný.

Dále uvádí roviny, ve kterých se čtenářská gramotnost projevuje, a to:

- vztah ke čtení – člověk má vnitřní potřebu číst a četba ho těší;
- doslovné porozumění – jedná se o dovednost dekodovat psaný text a využít při tom dosavadní znalosti a zkušenosti;
- vysuzování a hodnocení – jde o vyvozování závěrů přečteného textu a kritické posouzení z různých hledisek;
- metakognice – jedná se o vědomou činnost směřující k sebepoznání;
- sdílení – jde o schopnost sdílet své prožitky, porovnávat své pochopení textu s jinými interpretacemi, rozlišovat mezi shodou a rozdílem;
- aplikace – člověk využívá čtení k seberozvoji, ke svému budoucímu konání.

Čtenářská gramotnost je chápána jako součást **funkční gramotnosti**, u které je důležitá schopnost využívat znalosti pro uplatnění ve společnosti. Někdy je však uváděno, že se jedná o vyšší úroveň gramotnosti. Pokud je funkční gramotnost nízká, vede to k problémům jedince zejména v uplatnění na trhu práce (Marušák, 2011). Do oblastí funkční gramotnosti je zařazována gramotnost čtenářská, matematická, jazyková, přírodovědná a informační.

### **3.2 Projekty na podporu dětského čtenářství**

Projektů na podporu dětského čtenářství je v České republice mnoho. Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP) spolupracuje s knihovnami a pořádá celostátní akce na podporu čtenářství. Mezi nejznámější projekty například patří: Den pro dětskou knihu, Březen měsíc čtenářů, Noc s Andersenem, Tematické kufříky, Záložka do knihy spojuje školy, Škola naruby, Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka, Centrum dětského čtenářství, Rosteme s knihou, Poprvé do školy – Poprvé do knihovny, Celé Česko čte dětem a další.

Světový den knihy a autorské práce je stanoven na 23. dubna, kdy si připomínáme úmrtí Williama Shakespeara, Miguela de Cervantese a Garcilase de la Vegy. Další významný den

je 2. dubna, kdy se koná Mezinárodní den dětské knihy, který je vyhlášen již od roku 1967 na počest dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena.

### **Den pro dětskou knihu**

Akce se koná vždy v sobotu před první adventní nedělí, protože se jedná o nejlepší čas na propagaci knihy, která je výborná jako dárek. Tento den je zaměřený hlavně na knihu, ale jsou zde i různá vystoupení a soutěže. Cílem je motivovat děti ke čtení, zvyšovat čtenářskou gramotnost, informovat o novinkách a pomoci rodičům s výběrem vhodné knihy pro jejich dítě (Den pro dětskou knihu [online]).

### **Březen měsíc čtenářů**

Akce, jak již název napovídá, trvá celý březen a je zaměřena hlavně na čtenáře a čtení celkově. K této akci se každoročně hlásí více než 400 aktivních veřejných knihoven z České republiky. Cílem této akce je ocenit všechny knihovny a zvýšit zájem o četbu. Jsou zde tři směry, a to: připravit v knihovnách ankety, zavádět nové služby a pořádat akce, a podporovat Týden čtení aneb čtení sluší každému (Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky: Březen měsíc čtenářů, 2016 [online]).

### **Noc s Andersenem**

Akce se účastní mnoho knihoven, škol, družin a dětských domovů nejen z České republiky, ale i ze Slovenska, Polska, Slovinska a dalších zemí. Tato akce se poprvé konala v roce 2000 v knihovně v Uherském Hradišti a zúčastnilo se jí dvacet dětí, na které čekaly různé soutěže a čtení pohádek před spaním. V roce 2003 byla tato akce již pořádána ve 153 knihovnách a dětem zaslalo vzkaz mnoho známých tváří, jako například Marek Eben. V tomto roce také vzniklo logo a vznikly pamětní samolepky. Pro všechny účastníky je také vydána pohlednice, která dětem připomíná společně strávené chvíle (Noc s Andersenem [online]).

### **Tematické kufříky**

Projekt vznikl v roce 2010 a je rozšířen v mnoha knihovnách po celé České republice. Kufříky jsou tematické (doprava, zvířata) a každý kufřík obsahuje další didaktické pomůcky jako pexeso, figurky. Některé knihovny navíc dávají ke kufříku i seznam aktivit, které mohou rodiče s dětmi využít (KLUBknihomolů: Tematické kufříky [online]).

### **Záložka do knihy spojuje školy**

Mezinárodní projekt byl poprvé realizován v roce 2009 v rámci propagace Mezinárodního měsíce školních knihoven. Cílem projektu je navázat spolupráci mezi českými a slovenskými školami a díky záložkám, které žáci sami vyrobí, poznávat život v jiném státě a podporovat čtenářství (Centrum pro školní knihovny: Záložka do knihy spojuje školy, 2015 [online]).

### **Škola naruby**

Projekt vznikl v roce 2008 a jedná se o čtenářské deníčky, do kterých rodiče či prarodiče (záleží, kdo dítěti četl) zapíší, jak dlouho četli. Dítě jim to poté musí podepsat a případně přidat nějaký obrázek. Cílem projektu je zapojit a motivovat hlavně rodiče ke čtení pohádek svým ratolestem. Projekt také podporuje kampaň „Celé Česko čte dětem“, o které se bude bakalářská práce zmiňovat níže (Škola naruby, 2011 [online]).

### **Centrum dětského čtenářství**

Centrum funguje od roku 2009 při knihovně Jiřího Mahena v Brně. V nabídce jsou zde dopolední i odpolední programy pro děti, které podporují pozitivní vztah ke knihám a četbě. Také nabízí další profesní vzdělávání pro pracovníky a veřejnost formou seminářů, které jsou zaměřené na různá literární témata. Centrum úzce spolupracuje s dětskou knihovnou Jiřího Mahena v Brně, pracovišti Masarykovy univerzity (Katedrou francouzského jazyka a literatury, Katedrou české literatury na Pedagogické fakultě) a s Klubem dětských knihoven SKIP (Knihovna Jiřího Mahena v Brně: Centrum Dětského Čtenářství [online]).

### **Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka**

Projekt se zaměřuje na žáky prvních tříd, přihlášených knihovnou, která je členem SKIP. Knihovna pořádá různé akce jako například besedy se spisovateli, společná čtení dospělým s dětmi a podobně, aby děti motivovala ke čtení. Cílem je přivést děti do knihovny a navykhnout je na pravidelnou četbu, aby mohly rozšiřovat své dovednosti. Na závěr první třídy dostanou účastníci, kteří jsou úspěšní, „Knížku pro prvňáčka“, kterou nelze nikde koupit a je napsána pouze pro děti, které jsou v daném roce prvňáčky (Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky: Projekt Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka [online]).

## **Rosteme s knihou**

Na webových stránkách kampaně je uveden přehled všech akcí, které se konají. Hlavním cílem je motivovat děti k četbě a propagovat akce, které jsou tvořené na podporu dětského čtenářství. Na webovou stránku mohou psát sami rodiče svůj názor na nějakou knihu nebo mohou informovat o různých soutěžích (Rosteme s knihou [online]).

## **Poprvé do školy – Poprvé do knihovny**

Projekt vznikl v roce 2003 v Knihovně Jiřího Mahena v Brně s cílem podporovat čtenářství u dětí, které nastupují povinnou školní docházku. Pořádají se různé akce pro děti, ale i přednášky pro rodiče a hlavní snahou je ukázat dětem, že knihovna může být dobrý přítel. Projekt je realizován na jaře a na podzim, kdy na podzim jsou prvňáčci slavnostně pasováni na rytíře a čtenáře knihovny. V září se také mohou zúčastnit výtvarné soutěže, která vždy přibližuje jednoho českého autora nebo ilustrátora. Klíčování neboli jarní část, je pro třídu prvňáčků, která přijde do knihovny a ukazuje, jak zvládla svůj první školní rok. Poté dostane každý žák svůj klíč od království knížek (Knihovna Jiřího Mahena v Brně: Poprvé do školy - poprvé do knihovny [online]).

## **Celé Česko čte dětem**

Tento nejznámější a nejvíce podporovaný projekt vznikl v roce 2006 díky Evě Katrušákové, kterou inspirovaly poznatky Jima Trelease. Nad celou kampaní převzal záštitu Václav Havel a heslem projektu se stala věta: „Čtème dětem 20 minut denně. Každý den.“ Tento projekt je zaměřen na kvalitní literaturu a především na budování pevných vazeb v rodině díky společnému čtení. K projektu se připojilo více než 90 známých osobností ze světa kultury, sportu, literatury a dalších oborů. Dobrovolníci docházejí na dětská oddělení v nemocnicích, kde navštěvují dětské pacienty a projekt také spolupracuje s dárci a nakladatelstvími, aby mohly být vybaveny knihovny v nemocnicích a ordinacích dětských lékařů. Je pořádána i výtvarná soutěž pro děti a fotografická soutěž pro rodiny. Na internetových stránkách jsou také tipy na kvalitní a zajímavé knihy, seznam nastávajících akcí, jak číst a naopak jak nečíst dětem a různé další potřebné rady pro rodiče (Celé Česko čte dětem, 2014 [online]).





Obr. 2: Plakát projektu „Celé Česko čte dětem“ (Celé Česko čte dětem, 2014 [online])

V České republice je velký zájem o podporu čtenářství u dětí, proto vzniká spousta nových projektů, které se snaží zapojit co nejvíce školských institucí a knihoven. Také existuje řada webových stránek, které propagují čtenářství, což je v dnešní době internetu také velkým přínosem.

### 3.3 Komunikační kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu předškolní výchovy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je základní pedagogický dokument, který vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha). Vymezuje požadavky, oblasti a obsah vzdělávání, podmínky vzdělávání a klíčové kompetence pro danou věkovou skupinu. Je zde stanoven pouze základ, aby pedagogové mohli vytvořit školní vzdělávací program tak, aby dětem vyhovoval (Bytešníková, 2012).

Obsah vzdělávání je rozdělen do pěti oblastí, které se vzájemně doplňují. Jsou to oblasti: psychologická, biologická, interpersonální, environmentální a sociálně-kulturní. Každá z těchto oblastí má své **dílčí cíle**, což je to, co pedagog u dítěte podporuje. Dále zahrnuje **vzdělávací nabídku**, neboli to, co dítěti která oblast nabízí, a **očekávané výstupy**, co by dítě mělo na konci předškolního vzdělávání zvládat. Dále jsou také v Rámcově

vzdělávacím programu uvedeny oblasti vzdělávání, mezi které patří „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“ a „Dítě a svět“ (Bytešníková, 2012). Nejdůležitější oblast pro rozvoj předčtenářských dovedností je oblast „Dítě a jeho psychika“, kde je podoblast „Jazyk a řeč“ (Crlíková, 2014).

### **Dítě a jeho tělo**

Tato oblast je zaměřena na stimulaci, podporu neurosvalového vývoje dítěte a na nácvik samoobslužných činností. Je zde velký potenciál pro rozvoj hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a motoriky mluvních orgánů. Také se snaží o využívání všech smyslů, správné držení těla a správné dýchání nosem (Bytešníková, 2012). Pedagog například podporuje, aby si žák uvědomoval své tělo, rozvíjel a užíval všechny smysly. Dítě by mělo zvládnout sebeobsluhu, ovládat dechové svalstvo, pojmenovávat části těla a mnoho dalších (RVP PV, 2004).

### **Dítě a jeho psychika**

Základní účely této oblasti jsou například duševní pohoda dítěte, rozvoj řeči a poznávání a další. Dochází k rozvoji všech jazykových skupin, a jelikož je tato oblast velmi široká, dělíme ji na tři podoblasti. První podoblast je nazvána „Jazyk a řeč“, a zde je kladen důraz na rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (RVP PV, 2004).

Dítě by na konci předškolního vzdělávání mělo ovládat řeč, rozumět slyšenému, verbálně reagovat, domluvit se slovy i gesty, komunikovat s dětmi i dospělými, mít povědomí o cizích jazycích a vést dialog. Pro děti je většinou náročnější monolog, jelikož dítě musí své myšlenky logicky a souvisle vyjádřit. Je nutné, aby dítě průběžně rozšiřovalo slovní zásobu a aktivně používalo slova, aby mohla následovat dokonalejší komunikace (Bytešníková, 2012).

### **Dítě a ten druhý**

Tato oblast se zaměřuje na vztahy k ostatním lidem a na rozvoj prosociálního chování. Pedagogové by také měli rozvíjet všechny jazykové roviny. Největší možnosti jsou však v pragmatické rovině díky uplatnění komunikace například v různých hrách a činnostech. Pedagog žáky seznamuje s pravidly chování k druhému, vytváří prosociální postoje, rozvíjí kooperativní dovednosti a mnoho dalších (RVP PV, 2004).

## **Dítě a společnost**

V této oblasti jde o povědomí o lidských hodnotách, o přizpůsobení se svému okolí, také je zde důležitá spolupráce. Rozvíjí se lexikálně-sémantická rovina převážně díky seznamování se s různými kulturami a umění. Foneticko-fonologická rovina se rozvíjí například díky vnímání cizích jazyků. Také se rozvíjí morfologicko-syntaktická rovina, a to díky rozvíjení gramatické stavby slov při všech akcích a činnostech, jako jsou návštěvy kina a výstavy (Bytešníková, 2012). Dítě by mělo například zvládat začlenit se do třídy, porozumět emocím a neverbálním projevům, adaptovat se ve škole (RVP PV, 2004).

## **Dítě a svět**

Snahou pedagogů je v tomto případě vytvořit u dětí environmentální povědomí o okolí a vliv člověka na životní prostředí. Rozvíjí se zde především lexikálně-sémantická rovina (pasivní a aktivní slovní zásoba) a pragmatická rovina (dítě komunikuje s ostatními jedinci). V menší míře je rozvíjena i morfologicko-syntaktická rovina (gramatická stavba řeči) a foneticko-fonologická rovina (Bytešníková, 2012).

## ***Zdravá mateřská škola***

Tento program se u nás začal spouštět v roce 1996 jako nástupce projektu Škola podporující zdraví (Health Promoting School). Hlavním cílem programu je vychovávat děti ke zdravému životnímu stylu. Tento program má tři pilíře, a to: pohoda prostředí, zdravé učení, formální kurikulum podpory zdraví v mateřské škole a otevřené partnerství. Také jsou velice důležité dva základní principy, a to respekt k přirozeným potřebám a rozvíjení komunikace a spolupráce.

Pedagogové se snaží vytvářet vhodné podmínky pro komunikaci, která je chápána jako velmi důležitá. Na podporu komunikace slouží tzv. „komunitní kruh“, který je určen k pocitu bezpečí, sounáležitosti a uznání. Děti například mohou mluvit jen tehdy, pokud drží předem určený předmět a učí se i respektovat právo na soukromí (Bytešníková, 2012).

*Třetí kapitola se týká čtenářství u dětí předškolního věku. Nejprve je zmíněna důležitost pohádek v dětském věku, jelikož děti poučují o dobru a zlu, o vztazích v rodině a v neposlední řadě pomáhají dětem rozvíjet fantazii. V první podkapitole jsou popsány etapy čtenářství dítěte, které se dělí na předčtenářské a čtenářské období. V další podkapitole jsou vypsány a blíže popsány projekty, které podporují dětské čtenářství, se zvláštním zaměřením na projekt „Celé Česko čte dětem“, který je pro tuto bakalářskou*

*práci stěžejní. Na závěr jsou uvedeny „Komunikační kompetence v rámcovém vzdělávacím programu předškolní výchovy.“ Jsou zde více popsány oblasti: „Dítě a jeho tělo. Dítě a psychika. Dítě a ten druhý. Dítě a společnost. Dítě a svět.“ Také je zmíněn program „Zdravá mateřská škola“.*

## **4 ANALÝZA PROJEKTU ZAMĚŘENÉHO NA VYUŽITÍ ČETBY V RÁMCI ROZVOJE KOMUNIKAČNÍCH SCHOPNOSTÍ**

### **4.1 Cíle a metodologie**

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce je analýza projektu „Celé Česko čte dětem“ z hlediska rozvoje lexikálně-sémantické roviny u dětí v běžné mateřské škole.

Dílčí cíle jsou:

- analýza slovní zásoby sledovaných dětí;
- analýza verbální paměti;
- analýza pragmatické jazykové roviny.

Rovněž byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem rozvíjí projekt „Celé Česko čte dětem“ aktivní a pasivní slovní zásobu?

VO2: Jak přispívá projekt k uplatnění komunikačního záměru?

VO3: Jakým způsobem projekt rozvíjí oblast paměti?

Výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativní metodologií pomocí strukturovaného a polostrukturovaného rozhovoru, zúčastněného pozorování a analýzy výsledků činností. Šetření bylo provedeno na začátku roku 2017 ve dvou třídách mateřské školy, která se nachází ve Středočeském kraji a je zapojena do projektu „Celé Česko čte dětem“. Zúčastnily se ho dvě třídy, třída nejmladších dětí a třída předškoláků. Cvičení byla za zprostředkovaného souhlasu nahrávána a výsledný audiozáznam byl následně využit při analýze výsledků.

První část šetření zahrnovala přečtení pohádky „O pejskovi a kočičce – Jak si pejsek roztrhl kalhoty“. Pohádka byla přečtena v každé třídě zvlášť a děti byly upozorněny, aby pozorně poslouchaly a později dokázaly odpovědět na otázky, které byly zaměřeny na sluchovou paměť, a také na aktivní a pasivní slovní zásobu. Děti také měly vysvětlit pět vybraných pojmů, které se v pohádce objevily.

Druhá část výzkumného šetření byla již individuální, kdy bylo úkolem dětí doplnit protiklad například ve větě: „Tygr je rychlý, želva je..“. V této části byla také hodnocena pasivní a aktivní slovní zásoba tak, že před sebou děti měly deset obrázků a nejprve měly ukázat na pět obrázků, které byly jmenovány a následně měly pojmenovat pět obrázků, na které bylo ukázáno. Na obrázcích byl slon, autíčko, banány, strom, míč, jablko, pes, kytička, sluníčko a domeček. V poslední části měly děti popsat obrázek, který jim byl předložen. Tato část se zaměřovala na aktivní slovní zásobu. Bylo hodnoceno, zda dítě používá jednoduché věty či souvětí, zda pojmenuje všechna zvířátka a předměty na obrázku. Také jestli používá přídavná jména, spojky a zda pojmenuje činnosti, které na obrázku probíhají.

## **4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa šetření**

Výzkumné šetření probíhalo v mateřské škole, která se nachází ve Středočeském kraji a je zapojena do projektu „Celé Česko čte dětem“. Do šetření se zapojily dvě třídy, třída s nejmladšími dětmi, kde jsou děti od 3-4 let, a poté třída s předškoláky ve věku 6-7 let. Šetření bylo provedeno za informovaného souhlasu rodičů prostřednictvím učitelek mateřské školy. Výsledky cvičení jsou anonymní, proto se dále v bakalářské práci budou vyskytovat pouze označení *chlapec/chlapci* či *dívka/dívky*.

Mateřská škola má maximální kapacitu sto dětí a jsou zde čtyři třídy, kde se tedy může v každé třídě vzdělávat 25 dětí. Rozdělení tříd je homogenní – v každé třídě jsou děti přibližně stejného věku. Ve třídě s nejmladšími dětmi se nejprve pracuje na adaptaci na nové prostředí, děti se seznamují s hračkami a s denním režimem. U předškoláků jsou děti více vedeny k samostatnosti, ale zároveň také ke kooperaci s ostatními dětmi.

Škola se nachází na sídlišti, odkud je dobrá dostupnost jak do města (divadla, knihovna, dopravní hřiště), tak do přírody. Mateřská škola má dvě součásti, a to mateřskou školu a školní jídelnu. Její součástí je také velká zahrada.

Třídy jsou v přízemí i v prvním patře. V přízemí se nachází dvě třídy zpravidla s nejmladšími dětmi. U každé třídy jsou šatny, kde má každé dítě své vyznačené místo. V prvním patře je také výtvarný ateliér pro děti z výtvarného kroužku, kde je kapacita deset dětí.

V mateřské škole funguje stravovací komise, jejímž cílem je lepší komunikace mezi rodiči, vedením školy a školní jídelnou. Také se sleduje kvalita pokrmů a zlepšování jídelníčku. Dále je zajišťována logopedická prevence, jejímž cílem je prevence řečových poruch. Provádějí se například dechová cvičení, sluchové hry, cvičení jemné a hrubé motoriky, individuální procvičování hlásek a mnoho dalšího.

### 4.3 Vlastní šetření

#### Průběh šetření u mladších dětí (MŠ-M)

První část šetření u mladších dětí probíhala v pondělí v dopoledních hodinách a zúčastnilo se jej celkem **15** dětí. Nejprve byla dětem přečtena pohádka „O pejskovi a kočičce – Jak si pejsek roztrhl kalhoty“. Současně bylo pozorováno, zda se děti soustředí a nevyrušují ostatní. V této třídě pohádka děti velmi zaujala, jelikož některé děti ani pohádku neznaly, pouze dva chlapci občas nedávali pozor a jeden chlapec vyrušoval ostatní. Po přečtení pohádky byly děti vyzvány, aby se pokusily vysvětlit pojmy *paraple*, *dešťovka*, *libovat si*, *švadlena* a *mazanec*, které se v pohádce objevily. Děti měly zvedat ruce, pokud věděly správnou odpověď, a následně měly jednotlivě přicházet a odpovědi sdělovat. Při hlášení se šest dětí vůbec nezapojovalo a nedávalo pozor. Když pak měly přijít a odpovědět, čtyři děti odpověď neznaly. Velká část dětí také u první otázky začalo vykřikovat odpovědi, aniž by zvedly ruce, proto odpověď na první otázku vědělo hodně z nich.

	zná význam	nezná význam	nepřesný popis/neumí vysvětlit
paraple	12	2	1
dešťovka	13	2	0
libovat si	1	14	0
švadlena	9	5	1
mazanec	0	15	0

Tab. 2: Vysvětlení pojmů (MŠ-M)

První pojem, jak již bylo zmíněno, děti společně vykřikly, proto s ním měli problém pouze dva chlapci, kteří odpověď neznali, a jeden chlapec řekl, že jde o „Slunečník na pláž“. Druhý pojem znala také většina dětí, zejména z toho důvodu, že paní učitelka tento pojem během čtení vysvětlila. Nedokázali odpovědět pouze dva chlapci, kteří nedávali pozor při čtení pohádky. Třetí pojem dokázal vysvětlit pouze jeden chlapec. A popsal ho takto: „*Je to když má člověk něco moc rád a užívá si to.*“ Čtvrtý pojem nedělal dětem velký problém. Většina dětí pozorně poslouchala, takže věděla, co měla *švadlena* v pohádce udělat a odpověď si odvodila. Pouze jedna dívka odpověděla, že to je paní, která pracuje s oblečením a více informací k tomu nedodala. Pátý pojem nedokázal vysvětlit nikdo ani po nápovědách, že je často pečen na Velikonoce.

Následovala individuální práce s protiklady, kdy měly děti dokončovat větu s vhodným slovem (protikladem).

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
„Kámen je těžký, pírkó je..“	15	0	0
„ V noci je tma, ve dne je..“	13	1	1
„Citron je kyselý, cukr je..“	5	3	7
„Nanuk je studený, čaj je..“	15	0	0
„Slon je velký, myška je..“	15	0	0
„Tygr je rychlý, želva je..“	15	0	0
„V zimě je zima, v létě je..“	11	1	3
„Sníh je bílý, uhlí je..“	15	0	0
„Kostka je hranatá, míč je..“	15	0	0
„Kluk je mladý, dědeček je..“	15	0	0

Tab. 3: Protiklady (MŠ-M)

U tohoto cvičení se nevyskytovaly větší obtíže. Pouze u druhého příkladu dvě děti odpověděly, že ve dne je *vidět*, ale jeden chlapec se vzápětí opravil a řekl patřičnou odpověď. U třetího protikladu většina dětí odpovídala, že cukr je „dobrý“ a až když jsme *cukr* vyměnili za *med*, tak děti začaly používat adekvátní odpověď, tedy že je *sladký*.



U čtvrtého protikladu děti odpovídaly, že je buď *teplý*, nebo *horký* a obě varianty byly uznány. Také u sedmého příkladu děti odpovídaly, že v létě je *sluníčko*, ale po zopakování příkladu se většina dětí opravila.

Poté přišly na řadu otázky, které se týkaly přečtené pohádky. Celkem se jednalo o těchto šest otázek:

- Kam šli pejsek a kočička? (Do lesa)
- Jaké bylo počasí, když šli pejsek a kočička na výlet? (Svítilo sluníčko)
- Proč se zajíc smál pejskovi? (Protože měl jedno ucho nahoru a druhé nakřivo)
- Jak si pejsek roztrhl kalhoty? (Když vběhl za zajícem do trní)
- Co dala švadlena pejskovi a kočičce za úkol? (Aby vychytili myši v komoře a nic nesnědli)
- Jak pejsek a kočička vylákali myši ven ze svých děr? (Pejsek si stoupl doprostřed chodby a začal tancovat)

	zvládá	nezvládá
1.otázka	15	0
2.otázka	15	0
3.otázka	15	0
4.otázka	15	0
5.otázka	13	2
6.otázka	13	2

Tab. 4: Otázky k pohádce (MŠ-M)

Až na dva chlapce, kteří neodpověděli na poslední dvě otázky, toto cvičení všechny děti zvládly. Jedna dívka dokonce u poslední otázky citovala část knihy, kterou si pamatovala naprosto přesně.

Další den následovala cvičení na aktivní a pasivní slovní zásobu. Děti měly za úkol popsat co nejvíce věcí na obrázku před sebou. Práce probíhala v malé místnosti, která byla oddělená od tříd posuvnými dveřmi. Dětem bylo vysvětleno, jak bude vše probíhat, a mohly se samy rozhodnout, zda se chtějí cvičení zúčastnit nebo nikoliv. Odpovědi byly zaznamenány nahrávacím zařízením. Ve třídě bylo 21 dětí a cvičení se zúčastnilo **15**.

První cvičení bylo na pasivní slovní zásobu, kdy bylo před dítě položeno deset obrázků, jeden byl jmenován a na tento daný obrázek mělo dítě ukázat. Hned poté následovalo cvičení na aktivní slovní zásobu, kdy bylo ukázáno na obrázek, který mělo dítě pojmenovat. Toto cvičení zvládly všechny děti, až na jednu dívku, která si obrázky jen rychle prohlédla a u pasivní slovní zásoby ukázala na jiný obrázek. Jediné rozdíly mezi dětmi byly, že jednomu chlapci a jedné dívce se musely obrázky ukazovat vícekrát, nebo vícekrát daný obrázek jmenovat, protože byli nepozorní. Chlapec se houpal a díval se spíše okolo sebe než na obrázky. Také ale byli dva chlapci a dvě dívky, kteří odpovídali celou větou („*Pejsek je na tomhle obrázku, hned vedle kytičky*“). Dokonce některé děti začaly obrázky i popisovat („*Pejsek je hnědý, má černé uši a jmenuje se Fido*“).

Následovalo popisování obrázku, kdy byly děti vyzvány, aby se na obrázek nejprve podívaly. Následně měly popsat vše, co na obrázku vidí a co tam jednotlivá zvířátka dělají. Toto cvičení bylo pro děti náročnější. Některé se styděly a nechtěly odpovídat, jiné mluvily velmi potichu, ale některé děti naopak vesele povídaly, popsaly i detaily na obrázku, a pokud nějaké zvíře neznaly, tak se na něj dotázaly a začaly ho popisovat také.

**Dítě č.1:** První dívka řekla pouze: „*Se hádají*“. Musela následovat otázka: „*Kdo se hádá?*“ a co dalšího je na obrázku za zvířátka. Tato dívka používala pouze jednoduché věty, většinou jednoslovné, kdy čekala na otázku, na kterou následně pouze odpověděla. Když byla položena otázka: „*Co dalšího je na obrázku?*“ neodpověděla a vyčkávala, až bude na nějaké zvířátko ukázáno, a to následně pojmenovala. Dívka znala všechna zvířátka na obrázku až na krocana, na kterého vůbec neupozornila. Předměty a činnosti dokázala popsat, až když na ně bylo nějakým způsobem upozorněno („*Co dělá tenhle chlapec na obrázku?*“). Barvy zvířátek také vyjmenovala až na vyzvání, ale dokázala je spojit (černo-bílý). Na vyzvání zvířátka na obrázku bezchybně spočítala.

**Dítě č.2:** Druhá dívka odpovídala v souvětích za použití spojek. Při popisování obrázku si dokonce domýšlela, proč se některé věci dějí („*Jeden králík škrábe chlapečka, protože cítí mrkvičky*“). Uvedla všechna zvířátka a barvy vyjmenovala samostatně za použití spojek („*Kohout je červený, hnědý, zelený a modrý*“). Bez chyby spočítala kuřátka i slunečnice na obrázku, a na vyzvání zmínila předměty, se kterými se na zahrádce pracuje.

**Dítě č.3:** První chlapec používal pouze jednoduché věty a mluvil velice potichu. Zvířátka vyjmenoval, až když na ně bylo upozorněno, a poté jednoslovně odpověděl, co zvířátko dělá. Na otázku jakou má kohout barvu, odpověděl, že hnědou a až po otázce „*Jaké další*“

barvy má ještě na sobě?“ odpověděl modrou. Kuřátka napočítal bezchybně, ale slunečnic napočítal mnohem více, než jich bylo na obrázku. Předměty neuvedl, a na otázku, zda vidí ještě něco zajímavého, ukázal na krocana, kterého neznal a dotázal se, co to je za zvíře.

**Dítě č.4:** Dívka byla nejprve nervózní a na obrázku vše zmínila jedním slovem. Na otázku ohledně toho, co zvířátka dělají, reagovala, až když se ukázalo na nějaké konkrétní zvířátko. Barvy vyjmenovala za pomoci spojky *a*, u králíčků navíc použila spojení černo-bílí. Poté se dívka rozpovídala, adekvátně spočítala kuřátka na obrázku a při popisování chlapcova oblečení používala souvětí (*„Má zelené tričko s proužky, modré džíny a hnědé boty a dole vykukují růžové ponožky“*).

**Dítě č.5:** Chlapec mluvil velmi potichu, proto bylo obtížné jeho odpovědím porozumět. Zvířátka i barvy uvedl až po ukázání na obrázek. Také často opakoval otázky například: *„Co je tohle? – Zalívají se tím kytičky. Jak se to jmenuje? – Tím se zalívají kytičky“*. Také chybně napočítal slunečnice na obrázku a ani je nedokázal pojmenovat (*„Jak se jmenují ty kytičky? – To jsou kytičky“*).

**Dítě č.6:** Chlapec nejprve odpovídal vždy jednoslovně, ale po dotazu na činnosti začal hovořit v souvětích. U zvířátek nerozlišoval slepice-kohout a zajíčci-králíci. Když měl popsat barvy, vždy na danou barvu ukázal a dotázal se, jaká barva to je. Kuřátka spočítal dobře, ovšem u slunečnic přeskakoval čísla. Předměty vysvětlil všechny a na otázku: *„Co dělá tahle slepička?“* odpověděl celou větou za použití fantazie *„Ta slepička letí na dvoreček, protože asi chce něco sezobnout“*.

**Dítě č.7:** Chlapec odpovídal většinou jednoslovně, ale po chvíli začal hovořit o věcech, které mají doma, u čehož se rozpovídal a používal souvětí. Bohužel to jen málo souviselo s předloženým obrázkem. (*„Je tu pes. Tenhle vypadá úplně jako naše Abinka, má stejnou barvu“*. *„To je konev. Tu používá tatínek, když zalívá kytičky na zahrádce“*). Chybně spočítal slunečnice na obrázku, jelikož začal počítat od čísla pět a na otázku *„Co dělá slepička na obrázku“* odpovídal *„Kokokodák“*. Také neurčil barvy a většinou odpovídal: *„Ty kuřátka mají barvu jako sluníčko.“*

**Dítě č.8:** Chlapec na úvodní otázku *„Co všechno vidíš na obrázku?“* vůbec nereagoval. Až po ukázání na konkrétní zvířátko ho vhodně pojmenoval. Nad každou otázkou dlouho přemýšlel a poté většinou odpovídal jednoslovně. Na otázku *„Co zvířátko dělá?“* odpověděl buď *„Haf haf“* nebo *„Má čtyři nohy“*. Bez pomoci nedokázal pojmenovat

zvířátka ani předměty na obrázku. Kuřátka správně spočítal a barvy uvedl za pomoci spojky *a*.

**Dítě č.9:** Chlapec odpovídal v souvětích, dokonce si některé věci i sám domýšlel podle obrázku („*Pejsek hlídá kluka, protože na něj kouká. Konvička je na zalévání, aby kytičky vyrostly až do vzduchu*“). Hovořil většinou sám, jen občas bylo třeba se na nějakou věc dotázat. Kuřátka na obrázku napočítal pouze dvě a u barev jmenoval jen hnědou, a další již pojmenovat nedokázal. Na otázku, zda tam vidí ještě nějaké další zvířátko, odpověděl negativně, i když zatím mluvil pouze o pejskovi. Poté upozornil na krocana, kterého nedokázal pojmenovat, ale když název slyšel, řekl, že to zvířátko zná a že jim ho maminka vaří k obědu.

**Dítě č.10:** Chlapec byl velmi roztržitý, odpovídal jednoduchými větami až po ukázání na konkrétní zvířátko a vymýšlel si věci, která ta zvířátka dělají („*Pejsek si hraje s klubičkem*“). Upozornil na krocana a sám se dotazoval, co to je za zvířátko. Nedokázal adekvátně spočítat kuřátka a často pletl barvy („*Jaká je tohle barva? Jako mají kuřátka. – Červená*“). Také na otázku, zda vidí nějaké nářadí, odpověděl záporně, ale po ukázání nářadí správně určil.

**Dítě č.11:** Dívka nejprve uvedla všechna zvířátka, která na obrázku vyskytovala (včetně krocana), a poté začala jednoduchými větami popisovat, co jednotlivá zvířátka dělají. Nářadí vyjmenovala až po upozornění, stejně tak i barvy. Vždy jmenovala pouze jednu barvu a na další bylo zapotřebí ukázat. Také často odpovídala, že například slepičky dělají „*kokokodák*“, místo aby vyličila, co dělají na obrázku.

**Dítě č.12:** Chlapec systematicky popsal všechna zvířátka a ihned říkal, co dělají. Navíc zmínil vše v kurníku, což nikdo jiný nepopisoval. Barvy zmínil u všech zvířátek a patřičně spočítal slunečnice i kuřátka. Používal souvětí a často také přídavná jména. Následně se zeptal „*Co je tohle za zvíře?*“, jelikož nedokázal pojmenovat krocana. Poté ještě začal povídat o všem, co se na obrázku nachází ve skleníku.

**Dítě č.13:** Chlapec hovořil velmi potichu a bylo náročné mu porozumět. Vypadal velmi nervózně, neustále se rozhlížel po místnosti a houpal se na židli. Na otázku, zda ví, co je to za zvíře, odpovídal ano, ale poté zmíněné zvíře nedokázal určit. Také místo činnosti odpovídal, že slepička dělá „*kdák*“.

**Dítě č.14:** Dívka mluvila již od začátku v souvětích a popsala celý obrázek i s detaily (například malé ptáčky co letí nad plotem). Používala spojky i přídavná jména („*Hnědý pejsek tady leží. Tady je slepice a vysedává vajíčka*“). Bez chyby popsala barvy u všech zvířátek a spočítala jak slunečnice, tak kuřátka. Poté začala povídat o všem, co vidí ve skleníku a na záhonku.

**Dítě č.15:** Dívka nejprve používala jednoduché věty, kdy pouze odpovídala na otázky. Postupně se více rozpovídala a začala mluvit v souvětích. Určila všechna zvířátka na obrázku, dokonce povídala i o věcech, o kterých se nikdo jiný nezmínil. Hovořila například o tom, že se na obrázku vyskytují mraky, vrabčáčky, kyblík a plot. Dokázala spočítat kuřátka i slunečnice, u barev nejprve odpovídala, že jsou barevné, nebo zamíchané a následně vyjmenovala jednotlivé barvy. Poté začala povídat i o jejich zahradě, kde mají také pejska a králíčky.

#### **Průběh šetření u starších dětí (MŠ-S)**

Výzkumné šetření u starších dětí proběhlo v pondělí v dopoledních hodinách a zúčastnilo se ho **20** dětí. Stejně jako u mladších dětí byla nejprve přečtena pohádka „O pejskovi a kočičce – Jak si pejsek roztrhl kalhoty“ a současně byly děti pozorovány. Většina dětí tuto knihu znala, takže zhruba osm dětí nedávalo pozor, různě se převalovalo a povídaly si mezi sebou. Když přišla řada na otázky, děti se také měly nejprve přihlásit a odpovědi chodit říkat individuálně. V této skupince byli dva chlapci, kteří nespolupracovali ani při individuální práci.

	zná význam	nezná význam	nepřesný popis/neumí vysvětlit
paraple	20	0	0
dešťovka	11	2	7
libovat si	2	15	3
švadlena	18	2	0
mazanec	0	20	0

Tab. 5: Vysvětlení pojmů (MŠ-S)

U předškoláků první pojem adekvátně vysvětlily všechny děti. Pouze při hlášení se čtyři děti nezapojily, odpověď však znaly. Druhý pojem popsala zhruba polovina dětí a ostatní většinou dokázaly odpovědět po přiblížení pojmu. Například když jim bylo u druhého pojmu řečeno, že je to zvíře, které leze pod zemí. Naopak třetí pojem činil dětem problémy a nedokázaly ho pojmenovat. Některé děti pojem nedokázaly vysvětlit ani po četných nápovědách. Čtvrtý pojem znala většina dětí, pouze dva chlapci neodpověděli. Poslední pojem opět nikdo nedokázal adekvátně vysvětlit. Po dvou nápovědách dospěly některé děti pouze k informaci, že se jedná o jídlo.

Stejně jako u mladších dětí následovala individuální práce s doplňováním vět pomocí protikladů.

	zvládá	nezvládá	zvládá s dopomocí
„Kámen je těžký, pírkó je..“	15	0	0
„ V noci je tma, ve dne je..“	14	0	1
„Citron je kyselý, cukr je..“	13	0	2
„Nanuk je studený, čaj je..“	14	0	1
„Slon je velký, myška je..“	15	0	0
„Tygr je rychlý, želva je..“	15	0	0
„V zimě je zima, v létě je..“	14	0	2
„Sníh je bílý, uhlí je..“	15	0	0
„Kostka je hranatá, míč je..“	15	0	0
„Kluk je mladý, dědeček je..“	15	0	0

Tab. 6: Protiklady (MŠ-S)

U tohoto cvičení nebyly žádné větší nedostatky. Pouze dva chlapci a jedna dívka odpověděli dvakrát chybně, ale po drobném pozměnění otázky či po malé nápovědě, nakonec všichni bezchybně odpověděli. Ostatní děti odpovídaly vždy správně a velmi rychle. Stejně jako u nejmladších dětí následovaly otázky, které se týkaly pohádky.

	zvládá	nezvládá
1.otázka	20	0
2.otázka	19	1
3.otázka	16	5
4.otázka	18	2
5.otázka	20	0
6.otázka	17	3

Tab. 7: Otázky k pohádce (MŠ-S)

U tohoto cvičení byly znatelné velké rozdíly mezi dětmi, které poslouchaly a dětmi, které nedávaly pozor. U druhé otázky jeden chlapec odpověděl, že pršelo, proto si kočička vzala *paraple*. U třetí otázky dva chlapci a tři dívky odpověděli, že se zajíc smál proto, že měl pejsek roztržené kalhoty. U čtvrté otázky dva chlapci nevěděli odpověď a ani po nápovědě nedokázali odpovědět. U šesté otázky dva chlapci a jedna dívka odpověděli, že je vylákali, protože se kočička smála, že má pejsek obě uši nakřivo.

Druhá část šetření probíhala, stejně jako u mladších dětí, v jiný den v malé místnosti, která se nacházela vedle třídy. Dětem bylo stejně tak nabídnuto, že si mohou jít cvičení vyzkoušet, ale nemusely, pokud nechtěly. Ve třídě bylo ten den **22** dětí a všechny se chtěly cvičení zúčastnit. Do této třídy chodí i dívka s lehkým mentálním postižením a okluzorem na pravém oku, která se cvičení taktéž zúčastnila.

První cvičení se zaměřovalo na pasivní slovní zásobu a následovalo cvičení na aktivní slovní zásobu. V obou případech se žádné z dětí nespletlo a všechny vhodně ukázaly nebo pojmenovaly všechny obrázky.

Stejně jako u mladších dětí následovalo popisování stejného obrázku. V této třídě už si děti obrázek prohlížely pozorněji a odpovídaly převážně v souvětích.

**Dítě č.1:** Dívka hovořila v souvětích a většinu vět začínala slovy: „*Na obrázku vidím..*“. Dokázala nazvat všechna zvířátka na obrázku a bezprostředně popisovala, co zvířátka dělají. Barvy určila až na vyzvání, ale na druhou stranu pravidelně používala přídavná jména („*Je tu jedna malá a jedna velká lopatka*“). Když jí byla položena otázka, odpovídala opět v souvětích a vždy řekla i informace navíc („*Je tam ještě něco zajímavého? - Ještě je tam zajímavé, jak se slepičky tahají o žízalu*“). Sama také popsala skleník, a co by se v něm mohlo pěstovat. Správně určila počet kuřátek na obrázku,

přičemž kuřátka nepočítala nahlas, ale nejprve je pro sebe spočítala, a poté jen vyslovila číslo.

**Dítě č.2:** Chlapec mluvil velmi potichu a nejprve určil všechny věci na obrázku pouze jedním slovem („*Jaká zvířátka jsou na obrázku a co dělají? – Pejsek, králíček, slepičky, kuřátko*“). Barvy pouze vyjmenoval bez použití spojek. Činnosti popisoval v krátkých jednoduchých větách. Počítal si také potichu pro sebe a nahlas řekl vhodný výsledek.

**Dítě č.3:** Dále přišla dívka s lehkým mentálním postižením, která navíc měla na pravém oku okluzor. Dívce bylo hůře rozumět a velice snadno se rozptýlila, ale přesto dobře spolupracovala. Zvířátka označila sama a čekala na konkrétnější otázky typu: „*Co dělají tyhle slepičky?*“. Na otázku „*Co ta zvířátka dělají?*“ neodpovídala a čekala, až bude otázka směřovat na nějaká konkrétní zvířátka. Když byla otázka konkrétnější: „*Co dělá tahle slepička?*“ odpovídala větou: „*Létá jako motýl*“. Používala jednoduché věty, barvy pouze vyjmenovala a počítala nahlas.

**Dítě č.4:** Dívka používala jednoduché věty a vždy čekala na položení otázky. Sama od sebe mluvit nezačala. Používala i spojky („*A ještě tady vidím králíka*“). Počítala nahlas a bezchybně. Barvy vyjmenovala již v průběhu popisování činností („*Králík leze klukovi na záda a je černo-bílý*“).

**Dítě č.5:** Dívka obrázek již na začátku líčila v celých větách („*Slepičky se tahají o žízalu. Holčička chová králíčka*“). Barvy určila u všech zvířátek a mluvila v celých větách za pomoci spojek („*Pejsek je hnědo-černý. Kohout je trochu modrý a oranžový. Kuřátka mají barvu žlutou*“). Popsala také předměty, které se používají na zahradě a následně skleník, u kterého uvedla, co se v něm může pěstovat. Počítala si potichu a vhodný výsledek poté vyslovila nahlas.

**Dítě č.6:** Dívka mluvila velmi potichu a odpovídala většinou jen jedním slovem. Bylo třeba ukázat na konkrétní zvířátko, aby ho dokázala pojmenovat. Kuřátka taktéž spočítala potichu. Pouze barvy vyličila celou ale krátkou větou („*Pejsek má hnědou. Kohout má barevnou*“).

**Dítě č.7:** Chlapec zmínil všechna zvířátka vždy jen jedním slovem, stejně tak i u činností („*Kouše. Perou se*“). Stejně to bylo i u barev, které pouze vyjmenoval bez pomoci spojek. Co se týká počítání, chlapec se nejprve na kuřátka ani nepodíval a hned řekl, že jich je tam devět. Když byl poté vyzván, aby je znovu přepočítal, už odpověděl již bezchybně.



**Dítě č.8:** Chlapec nejprve zvířátka jedním slovem definoval, ale poté, když měl popsat činnosti, rozpovídal se za použití souvětí. („*Ten chlapeček čistí domeček pro králíčky, aby ho měli čistý*“). Adekvátně spočítal kuřátka na obrázku a uvedl všechny předměty, které se používají na zahradě. Barvy zmínil, ale nerozlišoval jednotlivá zvířátka a barvy různě přeskakoval.

**Dítě č.9:** Dívka nejprve vše popisovala jednoslovně, ale když začala být řeč o činnostech, začala mluvit v krátkých větách („*Pes leží. Králíci jsou v boudě*“). Předměty adekvátně určila až po ukázání na jednotlivé předměty na obrázku. Kuřátka potichu spočítala a barvy zmiňovala za pomoci spojek.

**Dítě č.10:** Dívka od začátku popisovala celý obrázek v souvětích, včetně detailů, na které se ostatní děti nezaměřily, jako například, že na obrázku jsou i ptáčci a motýli. Také používala spojky a přídavná jména („*Slepičky se přetahují, aby jedna dostala žízalu. Já vidím malého králíka, který je na zemi a kohouta, jak se kouká na slepičky*“). Skoro každou větu začínala slovy „Já vidím..“

**Dítě č.11:** Chlapec používal při popisování obrázku jednoduché věty („*Pejsek leží na hlině. Slepičky se tahají o žízalu*“), ale občas také užil souvětí („*Králík je za chlapečkem a kouše ho*“). Vždy si odpověď dlouze promýšlel, ale odpovídal bezchybně. Barvy vyjmenoval také ve větě („*Kohout má červeno-modro-zeleno-hnědou barvu*“) a popsal i barvy chlapcova oblečení.

**Dítě č.12:** Dívka zpočátku pojmenovala zvířátka až když na ně bylo ukázáno, ale poté začala v souvětích popisovat, co zvířátka na obrázku dělají. Používala přídavná jména i spojky („*Jedny slepice se tahají o žízalu a jedny jsou v kurníku. Králíci jsou v kleci a jeden malý králíček skáče na kluka*“). Kuřátka počítala potichu a barvy vyjmenovala všechny bez pomoci spojek.

**Dítě č.13:** Chlapec si velice pečlivě rozmýšlel každou svoji větu, ale mluvil výhradně v souvětích za použití číslovek, přídavných jmen i spojek („*Jsou tam slepice a přetahují se o jednu žízalu. Potom jsou tam králíci a kluk je krmit*“). Také se snažil mluvit spisovně a při popisu obrázku postupoval od levé strany k pravé („*Jsou tu králíci a vedle klece pro králíčky leží pejsek*“). Barvy zmínil za použití spojky *a*, a pokud mu byla položena nějaká otázka, odpovídal taktéž v souvětích.

**Dítě č.14:** Dívka systematicky určila všechna zvířátka na obrázku a u každého popsala v delším souvětí, co zvířátko dělá. Používala spojky i přídavná jména („*Vidím tam zajíčka, jak si stoupe a ještě sahá tomu klukovi na záda. Vidím slepici, jak zobe*“). Také se zaměřila na detaily, například ptáčky, motýly a kyblík plný trávy. Když byla položena otázka: „*Co je tohle?*“ odpovídala taktéž za pomoci souvětí: „*To je kohout, který tam jen tak stojí a kouká se.*“ Kuřátka spočítala nahlas a barvy vyjmenovala za pomoci spojky *a*.

**Dítě č. 15:** Chlapec v dlouhých souvětích uvedl všechna zvířátka na obrázku, zmínil i méně zajímavá zvířátka, která jsou na okraji obrázku a hodně dětí na ně ani neupozornilo („*Slepice jí žízalu, nějaké jsou v kurníku a jedna uprostřed má vejce, ale ty ostatní vejce nemají*“). Kuřátka spočítal nahlas a u každého kuřátka řekl, co na obrázku dělá („*Kuřátko zobe a další je zamotané v hadici, a také si hrají*“). Stejně tak barvy popisoval v celých větách („*Slepice s vejci má hnědou a králíci mají bílo-černou*“).

**Dítě č.16:** Dívka vyličila všechna zvířátka na obrázku v dlouhých souvětích („*Já vidím, jak se některá kuřátka předvádějí. Králíci vylézají z klece a jeden škrábe klukovi na záda*“). Sama také ve větách používala barvy zvířátek („*Holčička drží bílo-černého králíčka. Kohout má na hlavě červenou, žlutou, oranžovou a dole trochu modré a zelené*“). Dále se zaměřila na oblečení a jeho barvu. U předmětů dokonce vysvětlovala, k čemu slouží („*To je lopatka na vyndávání hlíny*“). Určila i věci ve skleníku a upozornila na krocana, kterého neznala a tázala se, jak se toto zvíře nazývá.

**Dítě č.17:** Chlapec mluvil velmi potichu, proto bohužel nejsou na audio záznamu slyšet žádné informace. Během tohoto cvičení však bylo na papír zaznamenáno, že chlapec používal výhradně jednoslovné odpovědi a vždy čekal na konkrétní otázky, aby mohl snadno odpovědět. Také často místo odpovědi na obrázek pouze ukázal.

**Dítě č.18:** Dívka odpovídala v krátkých větách („*Pejsek leží. Slepice se tahají o žízalu*“). Na otázku: „*Jaké barvy má na sobě kohout?*“ čekala na ukázání konkrétní barvy, kterou následně určila. Popsala také zeleninu, která roste na zahrádce a dotázala se na krocana, kterého neznala.

**Dítě č.19:** Chlapec nemluvil dokud mu nebyly položeny otázky na konkrétní zvířátko. Odpovídal v krátkých větách („*Holčička drží králíčka. Králíček leze klukovi na záda*“). Vždy, když odpověděl na jednu otázku, čekal na další pokyny. Barvy pouze vyjmenoval bez přiřazení ke konkrétnímu zvířátku a bez použití spojek.

**Dítě č.20:** Chlapec nejprve všechna zvířátka pouze zmínil a na otázku: „*Co tam ta zvířátka dělají?*“ odpovídal jednoduchými větami („*Slepice se tahají o žízalu. Pes tam leží.*“). Barvy u některých zvířátek pouze vyjmenoval a u některých je zmínil ve větách („*Kuřátka jsou žlutá jako sluníčko*“).

**Dítě č.21:** Dívka používala jednoduché věty, ale líčila činnosti u všech zvířátek, která jsou na obrázku. Barvy pouze uvedla, mluvila velmi potichu a často se dívala po okolních zdech. Obrázku nevěnovala velkou pozornost.

**Dítě č.22:** Chlapec velmi nadšeně vykresloval celý obrázek, sám popsal všechna zvířátka včetně krocana a používal souvětí („*Jeden králík se drží toho chlapce a holčička také chová jednoho králíka*“). Chlapec mluvil velmi spisovně a dostatečně nahlas, aby mu bylo dobře rozumět. Barvy určil ve větě („*Slepičky mají černo-bílou, hnědo-bílou, nebo jen hnědou*“) a přiřadil barvy i ke konkrétnímu oblečení. Předměty na zahrádce nejen pojmenoval, ale také určil, kde jsou umístěné („*Vidím motyku, která visí na dveřích*“). Vhodně popsal skleník a označil zeleninu, která by se v něm mohla nacházet.

#### **4.4 Závěry šetření**

Praktická část bakalářské práce se zaměřovala na využití dětské četby k rozšíření slovní zásoby. V práci je sledována slovní zásoba žáků běžné mateřské školy, kde funguje projekt „*Celé Česko čte dětem*“. Dále byla v praktické části sledována verbální paměť a pragmatická rovina. Cílem práce bylo podat kvalitativní deskripci výsledků činností ve sledovaných oblastech.

##### **Zodpovězení výzkumné otázky č. 1:**

**Jakým způsobem rozvíjí projekt „*Celé Česko čte dětem*“ aktivní a pasivní slovní zásobu?**

Při analýze pasivní i aktivní slovní zásoby plnily děti tři úkoly. Děti před sebou měly papír s deseti obrázky a nejprve byla sledována pasivní slovní zásoba. Děti měly správně ukázat na jmenovaný předmět. Poté byla pozornost zaměřena na aktivní slovní zásobu, kdy měly ukázaný předmět pojmenovat. V obou třídách obě tato cvičení dopadla velice dobře, pouze jedna dívka ukázala na jiný obrázek, než měla. Následovalo popisování obrázku, kdy se odpovědi dětí více lišily. U tohoto cvičení bylo sledováno, zda dítě používá jednoduché

věty nebo souvětí, zda pojmenuje všechna zvířátka, používá přídavná jména a číslovky, pojmenuje činnosti na obrázku, používá spojky, pojmenuje detaily, pojmenuje předměty na obrázku a zda používá barvy. U každého dítěte byly výsledky velmi individuální, ale třída předškoláků popisovala obrázek výrazně delšími větami a také se více zaměřily na detaily. Dále u starších dětí nebylo třeba tak často klást otázky a děti zpravidla začaly mluvit sami od sebe.

V této mateřské škole je každý den přečtena jedna pohádka nejen pasivně, ale paní učitelky s dětmi dělají spoustu cvičení, která se pohádky týkají. Například vysvětlují pojmy, které děti pravděpodobně neznají, nebo kladou doplňující otázky ohledně čtené pohádky. Na první otázku lze tedy odpovědět tak, že mimo jiné díky projektu „Celé Česko čte dětem“ a díky svědomité práci paní učitelek, může projekt přispívat k rozvoji slovní zásoby dětí. Pro děti v mateřské škole je četba velmi důležitá. Proto je třeba vybírat vhodné a lákavé pohádky, které mohou přispívat k rozvoji fantazie a slovní zásoby dětí. Také u dětí mohou vzbudit touhu po čtení a děti se knihám budou více věnovat, budou častěji zkoumat písmenka, která později budou skládat ve slova a následně v celé věty.

### **Zodpovězení otázky č. 2:**

#### **Jak přispívá projekt k uplatnění komunikačního záměru?**

Další část výzkumu byla zaměřena na pragmatickou rovinu. Prvním úkolem bylo vysvětlení pojmů, které se vyskytovaly v pohádce. V tomto cvičení již byly výraznější rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi. Ve třídě nejmladších dětí se šetření zúčastnilo 15 dětí. Nejvíce dětí dokázalo popsat pojem *dešťovka*, který byl ovšem v průběhu čtení pohádky vysvětlen. Pokud děti pojem neznaly, nepomohly většinou ani nápovědy, které děti měly navést na vhodnou odpověď. U starších dětí se zúčastnilo šetření 20 dětí a převládaly zde bezchybné odpovědi. Pouze jeden pojem děti nedokázaly vysvětlit ani po nápovědách, jinak všem dětem nápovědy pomohly.

Druhým úkolem bylo doplňování protikladů do nedokončených vět. Zde byly výsledky také lepší u předškoláků. U starších dětí každý bezchybně doplnil alespoň jeden protiklad. Pouze šest dětí potřebovalo nápovědu, aby protiklad adekvátně doplnilo. U mladších dětí potřebovalo nápovědu celkem jedenáct dětí a pět dětí nedokázalo vhodně odpovědět ani po četných nápovědách. Je vhodné, aby děti byly zapojovány při čtení pohádky. Například

vysvětlovat dětem pojmy, které neznají, či jim pojem pouze přiblížit a nechat je, aby se samy pokusily tento pojem vysvětlit.

Na začátku tohoto cvičení se mělo každé dítě představit a říci, kolik mu je let. V této oblasti neměly děti vůbec žádný problém. Lze tedy usuzovat, že také projekt „Celé Česko čte dětem“ přispívá ke zlepšení schopností v pragmatické rovině, jelikož starší děti, na které projekt působil delší dobu, dosahovaly v této části lepších výsledků.

### **Zodpovězení otázky č. 3:**

#### **Jakým způsobem projekt rozvíjí oblast paměti?**

Poslední část šetření byla zaměřena na analýzu přínosu projektu „Celé Česko čte dětem“ na rozvoj paměti. Děti měly za úkol odpovědět na otázky, které se týkaly přečtené pohádky. Toto cvičení zvládaly lépe nejmladší děti hlavně proto, že se na pohádku opravdu soustředily, kdežto starší děti nedávaly pozor. Převážně se nesoustředily, jelikož pohádku již znaly a myslely si, že odpovědět zvládnou snadno i bez poslouchání. U nejmladších dětí byly odpovědi, až na odpovědi u dvou dětí, bezchybné. U starších dětí byly výsledky horší zejména kvůli již zmíněné nesoustředěnosti dětí, jelikož zde pouze na dvě otázky odpověděly všechny děti správně. Důležité je vybrat pohádku, která děti zaujme a neustále děti zapojovat. Například se dětí tázat, co se v pohádce asi stane, a jak by pohádka měla dále pokračovat. Také se ptát na otázky, které se týkají přečtené pohádky, aby si děti procvičovaly sluchovou paměť a dávaly při čtení pozor.

Lze tedy říci, že projekt „Celé Česko čte dětem“ může mimo jiné přispívat i k rozvoji paměti, ovšem pouze za předpokladu spolupráce dětí. U mladších dětí bylo shledáno, že většina opravdu pozorně poslouchala, díky čemuž byly jejich odpovědi víceslovné, bezchybné a děti dosahovaly lepších výsledků.

## 5 ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zaměřila na využití četby v rámci rozvoje komunikačních schopností. Práce shrnuje dosavadní poznatky významných teoretiků zabývajících se dotyčnou problematikou a přináší nový úhel pohledu na dané téma. Teoretická část se zabývá daným tématem za použití odborné literatury. Je zde popsána komunikace, vývoj dětské řeči, který je rozdělen na neverbální období a období vlastního vývoje řeči, a jednotlivá stadia jsou zde podrobněji rozepsána. Dále jsou zde popsány jednotlivé jazykové roviny se zvláštním zaměřením na rozvoj roviny lexikálně-sémantické. Práce se také zaměřila na slovní zásobu, a jsou zde také zmíněné vybrané testy pasivní i aktivní slovní zásoby. Dále pak narušená komunikační schopnost.

V druhé polovině teoretické části je popsáno čtenářství u dětí předškolního věku, se zaměřením na etapy čtenářství, kam patří předčtenářské období a čtenářství. Dále jsou zde zmíněné pohádky, které jsou v dětském věku velmi důležité. V práci jsou vyjmenovány a popsány vybrané projekty na podporu dětského čtenářství se zvláštním zaměřením na projekt „Celé Česko čte dětem“, který je pro tuto práci stěžejní. V závěru teoretické části jsou popsány komunikační kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu předškolní výchovy.

Druhá část je praktická a týkala se realizovaného výzkumného šetření. Hlavním cílem práce bylo analyzovat projekt „Celé Česko čte dětem“ a zaměřit se na to, zda tento projekt přispívá k rozvoji nejen lexikálně-sémantické roviny. Projekt byl analyzován v oblasti rozvoje aktivní i pasivní slovní zásoby, paměti a pragmatické roviny. Ve výzkumné části je popsána mateřská škola, kde je tento projekt realizován, a ve které byla výzkumná část uskutečněna. Šetření bylo provedeno kvalitativní metodologií, začátkem roku 2017 v mateřské škole, která se nachází ve Středočeském kraji a zúčastnilo se jí celkem 37 dětí z předškolní třídy a ze třídy nejmladších dětí. Použitou technikou byl polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor, a zúčastněné pozorování. Zároveň byly stanoveny tři výzkumné dílčí cíle a tři výzkumné otázky, na které provedený výzkum poskytl odpovědi.

Děti obou tříd dosahovaly velice kladných výsledků. Již u nejmladších dětí byly některé části výzkumu prakticky bezchybné a také u nejtěžší části, což bylo popsat obrázek, děti velice dobře spolupracovaly a většina dětí, s větší či menší dopomocí, dokázala obrázek popsat. U starších dětí byly výsledky téměř bezchybné, proto lze usuzovat, že projekt

„Celé Česko čte dětem“ se podílí na rozvoji všech zmiňovaných oblastí, jelikož děti přicházejí do kontaktu s tímto projektem delší dobu a déle pracují na rozvíjení všech těchto oblastí. Děti dokázaly popsat obrázek bez větší dopomoci. Dokázaly vysvětlit i pojmy, které neznaly, jelikož si je dokázaly odvodit z kontextu pohádky. Jeden chlapec ze třídy předškoláků dokonce potvrdil, že díky pohádkám, které se čtou v mateřské škole pravidelně každý den, a také díky práci paní učitelek, již dokáže číst. Lze tedy říci, že tento projekt pozitivně přispívá k rozvoji lexikálně-sémantické roviny.

## **6 SHRNUTÍ**

Bakalářská práce se zabývá tématem „Využití četby v rámci rozvoje komunikačních schopností“. Práce je rozdělena na část teoretickou, která blíže seznamuje s daným tématem, a na část praktickou, která je zaměřena na výzkumné šetření.

Výzkumné šetření bylo realizováno v mateřské škole, která je zapojena do projektu „Celé Česko čte dětem“ a nachází se ve Středočeském kraji. Šetření bylo realizováno začátkem roku 2017 a zúčastnily se ho nejmladší děti a třída předškoláků.

Z výsledků vyplynulo, že projekt „Celé Česko čte dětem“ mimo jiné může přispívat k rozvoji paměti, pragmatické roviny, aktivní i pasivní zásoby, a tudíž i k rozvoji lexikálně-sémantické roviny.



## **7 SUMMARY**

This thesis deals with the theme "Usage of reading in the development of communication skills." It is divided into theoretical part, that introduces the issue more in detail and practical part, that focused on research.

The survey was carried out in a kindergarten, which is involved in the project "Celé Česko čte dětem" and is located in the Central Region. The survey was conducted in early 2017. The youngest children and a class of preschoolers participated in the survey.

The results revealed that the project "Celé Česko čte dětem" among others, may contribute for example to the development of memory, the pragmatic level, and both active and passive vocabulary and also the development of the lexical-semantic level.

## 8 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

### Seznam citované literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. Brno: Computer Press, a.s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry*. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9

BYTEŠNÍKOVÁ, I., *Komunikace dětí v předškolním věku*. 1. Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3008-0

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8

CRLÍKOVÁ, Ivana. *Adventní kalendář plný příběhů - pedagogický projekt na rozvoj předčtenářských dovedností v mateřské škole*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1

GRUBEROVÁ, Blanka. *Specifika projevů v oblasti jazykových rovin u dětí předškolního věku vybraného dětského domova*. Olomouc, 2010. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Renata Mlčáková

KARASOVÁ, Marie. *Ontogeneze dětské řeči*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně. Vedoucí práce Marie Krčmová

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. 1. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6

KUTÁLKOVÁ, D., *Průvodce vývojem dětské řeči: Logopedická prevence*. Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7

LANSDORF, Marek. *Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku*. Praha, 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4

MATOUŠOVÁ, Jitka. *Analýza projektu zaměřeného na rozvoj lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí v běžné mateřské škole*. Brno, 2015. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Petr Kopečný, Ph.D.

NAVRÁTILOVÁ, Marie. *Ovlivňování vývoje řeči u dětí předškolního věku*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita v Brně. Vedoucí práce Ilona Bytešníková

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7

SLOVÁKOVÁ, Magda. *Deficity foneticko-fonologické roviny řeči u žáků s vývojovou dysfázií*. Brno, 2007. Diplomová práce. Masarykova Univerzita v Brně. Vedoucí práce Ilona Bytešníková

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, Eva OPRAVILOVÁ, Miluše HAVLÍNOVÁ, Alice BLÁHOVÁ a Věra KREJČOVÁ. *Rámcový vzdělávací program: pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4240-3

SOVÁK, Miloš. *Uvedení do logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN neuvedeno

STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. Praha: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-4-2

TOMKOVÁ, A., MARUŠÁK, R., a PROVAZNÍK, J., *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: Manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. 1. Beroun: BAROKO & FOX, 1995. ISBN 80-85642-25-5

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti: Příklady odborné praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-580-5

## **Seznam elektronických zdrojů**

*Celé Česko čte dětem: O kampani* [online]. 2014 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/o-kampani>

*Centrum pro školní knihovny: Záložka do knihy spojuje školy* [online]. 2015 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://csk.npmk.cz/node/167>

*Čtení pomáhá: Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka 2016* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.ctenipomaha.cz/cs/Ukoncene-charity/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka-2016>

*Den pro dětskou knihu* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.dendetskeknihy.cz/>

*KLUBknihomolů: Tématické kufříky* [online]. 2011 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.klubknihomolu.cz/5408/tematicke-kufriky/>

*Knihovna Jiřího Mahena v Brně: Centrum Dětského Čtenářství* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.kjm.cz/centrum-detskeho-ctenarstvi>

*Knihovna Jiřího Mahena v Brně: Poprvé do školy - poprvé do knihovny* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.kjm.cz/poprve-do-skoly-poprve-do-knihovny>

*Metody rozvoje dětského čtenářství v ČR. Část I.: Možnosti spolupráce* [online]. 2011 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/spoluprace-na-poli-podpory-detskeho-ctenarstvi-v-cr>

[cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

*Rosteme s knihou* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/rodicum/>

*Svaz knihovníků a informačních pracovníků české republiky: Březen měsíc čtenářů - 2016* [online]. 2016 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/brezen-mesic-ctenaru>

*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky: Projekt Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka/projekt-uz-jsem-ctenar-2013-knizka-pro-prvnacka-2016-2017>

*Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky: Přehled připravovaných akcí - SKIP* [online]. [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip>

*Škola naruby* [online]. 2011 [cit. 2016-12-13]. Dostupné z: <http://skip.nkp.cz/akcSkolaNaruby.htm>

## **Publikace použité při výzkumné části bakalářské práce**

ČAPEK, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce: Jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. Praha: OTTOVO nakladatelství, 1998. ISBN 80-7181-182-3

FISCHEROVÁ, Gisela. *Rok na vesnici*. 1. Praha: Fortuna Print, 2000. ISBN 80-86144-04-6

## **9 SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č.1: Popisovaný obrázek

Příloha č.2: Obrázky na aktivní a pasivní slovní zásobu